FAUESP
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

2675-1186

VOLUME 6 - NÚMERO 6 | JUNHO 2024

DATA DE PUBLICAÇÃO: 30/06/2024

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - v.6 n.6 – junho 2024 – Mensal

Modo de acesso: http://revista.unificada.com.br/

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 30/06/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - FAUESP



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
v.6 n.6 – junho de 2024 – Mensal
Bibliotecário Renato Moreira de Oliveira – CRB/8 8090
e-ISSN: 2675-1186
Editoração: SL Editora
Supervisão: Neusa Sanches Limonge
Publicada em: 30/06/2024

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA
Prof: MSc Claudineia Lopes
DIREÇÃO FINANCEIRA
Prof: Esp: Sylvia Storniollo
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE
Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)
Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)
Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)
Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)
Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)
Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos (FAUESP)

EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conheci- mento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação mensal voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, apresentamos artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na trans- formação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

> *"Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, se comprometendo com a justiça social, a democracia e a cidadania1 além de promover a educação1 visando o desenvolvimento sustentável do país".*

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho

SUMÁRIO

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: UMA COMPARAÇÃO ENTRE TERMOS DESDE A PRÁTICA ESCOLAR
ANDREA PIGNATARO ASSIS 05

BRINCAR DE FAZER ARTE: A CERÂMICA, ARTE INDIGENA E A EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDREA PIGNATARO ASSIS 16

ESCOLA, FAMILIA, ACOLHIMENTO E LEIS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ANGELA GOMES 29

EDUCAÇÃO MEDIADORA NA ATUALIDADE
CLAUDETE COELHO BARRETO 68

PIAGET, VIGOTSKI E EMÍLIA FERREIRO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
CLAUDETE COELHO BARRETO 83

JOGOS COMO RECURSOS AUXILIADORES DA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA
DANIELE CHERUTTI VIEIRA 113

OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS AULAS DE ARTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E EM PARCERIA COM OS MUSEUS
EDMILSON SILVA DOS SANTOS 125

A INSERÇÃO DO MUSEU NO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DO ENSINO HÍBRIDO
EDMILSON SILVA DOS SANTOS 138

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA REGIONAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ARTE NA ESCOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL II
EDMILSON SILVA DOS SANTOS 146

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
GISLENE GONÇALVES DA SILVA 159

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
GRACIELINE RIBEIRO SANTOS 173

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GRACIELINE RIBEIRO SANTOS 182

AS DIVERSAS LINGUAGENS DA ARTE E SEU CONTEXTO

MARIA DE LOURDES BARBOSA.....191

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
MARIA DE LOURDES BARBOSA.....199

OS AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PSICOMOTRICIDADE
MARIA DE LOURDES BARBOSA.....206

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 0 A 12 MESES
MARIA GORETE SARMANTO BLATT.....215

PRÁTICAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS PAULISTANAS: FORMAS DE INCORPORAR OS MUSEUS DA CAPITAL AO TRABALHO PEDAGÓGICO
RAFAELA DE MELO DIEDRICH.....236

A IMPORTÂNCIA DO INSTRUMENTO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VÂNIA MELO DA SILVA.....247

DESAFIOS DA MUSICALIDADE PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA
VÂNIA MELO DA SILVA.....256

A INCLUSÂO DE AUTISTAS NAS SÉRIES INICIAIS
VÂNIA MELO DA SILVA.....266

GESTÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS
ANDREA PIGNATARO ASSIS.....272

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL
CLAUDETE COELHO BARRETO.....284

ABORDAGENS HISTÓRICAS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
GRACIELINE RIBEIRO DOS SANTOS.....302

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
CRISTINA VITAL MAYER.....310

A ARTE COMO INSTRUMENTO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
HELEN MACIEL DE OLIVEIRA.....319

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM
HELEN MACIEL DE OLIVEIRA.....328

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA
HELEN MACIEL DE OLIVEIRA.....335

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA NAS EMOÇÕES AUTISTAS
ELISANGELA LOPES CASADEI OLIVEIRA.....344

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: UMA COMPARAÇÃO ENTRE TERMOS DESDE A PRÁTICA ESCOLAR

Andrea Pignataro Assis[1]

RESUMO: Este artigo busca, através de uma revisão bibliográfica, discutir as relações entre alfabetização e letramento. A aproximação entre estes termos, muito presente na bibliografia, parece não ser uma ponte relevante devido a elevada quantidade de artigos que pretendem o mesmo. Porém esta aproximação se dá a partir das diferenças, buscando evidenciar claramente a importância que cada um dos conceitos possui na escolha do método a ser adotado em sala de aula. Considerando diacronicamente os trabalhos de Magda Soares a respeito do tema buscaremos evidenciar como uma perspectiva vista como solução, a incorporação na prática escolar da noção de letramento, acabou tendo como efeito colateral uma falta de atenção a aspectos da alfabetização.

Palavras Chave: alfabetização, letramento, metodologia, Ensino Fundamental

ABSTRACT: This article aims, through a literature review, discuss the relationship between literacy and literacy. The approximation between these terms, this too in the literature, there appears to be a relevant bridge due to the high number of articles that aim the same. But this approach starts from the differences, seeking to clearly show the importance of each of the concepts has in choosing the method to be adopted in the classroom. Considering the

[1] Professora efetiva em exercício na Prefeitura Municipal de São Paulo

diachronically Magda Soares works the theme of respect will seek to show how a prospect seen as a solution, the incorporation in school practice the notion of literacy, it ended up having as a side effect a lack of attention to aspects of literacy.

Keywords: alphabetization, literacy, methodology, Primary Education

1. INTRODUÇÃO

Aparentemente propor uma análise da relação entre letramento e alfabetização parece um lugar comum, uma repetição de tantos outros textos já publicados a respeito deste mesmo assunto, mas este artigo busca, através de uma revisão bibliográfica, problematizar as relações entre esses dois conceitos dentro do processo de aquisição da língua escrita, com especial ênfase aos primeiros anos do Ensino Fundamental (EF).

Ao realizar o levantamento de textos sobre o assunto, antes que esta pesquisa estivesse bem delimitada, o seguinte trecho de um trabalho de Magda Soares, publicado nos anos 1980 e reeditado com anotações da autora em 2008, surgiu como ponto de partida para as discussões tratadas neste artigo.

> [...] é que se preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral ou escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral ou escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. (SOARES, 2008, p. 15, grifo do original)

Dentro da perspectiva da aquisição da linguagem alfabetização e letramento aparecem correlacionados de tal forma que as barreiras entre ambos parecem dissolver-se. Em um contexto onde claramente aquisição se remete a alfabetização e desenvolvimento a letramento a diferenciação realizada pela autora evidência a necessidade de distinção entre estes dois processos, em um momento no qual o termo letramento ainda não fazia parte dos estudos sobre aquisição da língua escrita, fato observado pela autora em suas notas ao revisitar o próprio texto.

Associar estes dois conceitos, que caminham relativamente juntos, tem se mostrado uma prática recorrente nas publicações que tratam do tema, a questão, no entanto, está na ideia, muito difundida, de que o processo de letramento leva a alfabetização, ou vice-versa.

Alfabetização e letramento são dois processos distintos que se complementam a fim de dar ao aluno (seja adulto ou criança) a possibilidade de apropriar-se da língua escrita. Este artigo, propositalmente, terá como foco as peculiaridades de cada um dos processos, a fim de demonstrar que o processo de aquisição da escrita tende a ganhar se entendermos estas peculiaridades e as utilizarmos de maneira clara em sala de aula.

A aquisição da linguagem que neste estudo tem foco na língua escrita, ou melhor, na cultura letrada, combina a alfabetização – entendida aqui segundo a sua etimologia, ou seja, processo de dominar o uso do sistema alfabético, relacionando fonema e grafema –, com letramento, este último por hora delimitado como um processo sociocultural através do qual o individuo aprende a se comunicar em determinado contexto social, ou seja, letrar um aluno passa pelo ensinamento do uso da língua, neste caso escrita, em determinado contextos sociais, que na escola estão associados à cultura letrada.

Partindo destes pressupostos este trabalho busca relacionar esses termos desde suas peculiaridades, olhando cada um individualmente a fim de demonstrar a importância de ambos na inclusão do aluno no universo letrado.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – O TEMA E SUA JUSTIFICATIVA

A escolha da perspectiva comparativa entre alfabetização e letramento surgiu como uma perspectiva para este trabalho a partir da leitura de trabalhos recentes de Magda Soares, onde a pesquisadora expõe a necessidade de rever as perspectivas adotadas nas séries iniciais do EF.

Para a autora a opção de abandonar os métodos de alfabetização não surtiu o efeito esperado. Os métodos foram abandonados devido a seu

excesso de especificidade, dando ao ensino uma característica marcadamente repetitiva e desconexa com a realidade, que se refletia em um alto índice de fracasso e evasão escolar durante esta etapa (SOARES, 2004). No entanto a decisão de trabalhar a alfabetização desde a perspectiva do letramento trouxe os mesmos resultados, o que na opinião da autora pode levar a um movimento pendular de regresso ao antigo modelo.

Porém, no mesmo artigo Magda Soares defende como uma causa provável do fracasso desta atual perspectiva a tentativa frustrada de fugir da especificidade dos métodos de alfabetização chegamos a uma generalização que prioriza o letramento em detrimento da alfabetização. Ou seja, estamos letrando sem alfabetizar.

A conclusão da autora é de que saímos de um ponto em que alfabetizávamos nossos alunos sem dar a eles letramento e chegamos no polo oposto; trouxe a ideia de justo meio, quer dizer temos que equilibrar estas competências na balança.

Para se chegar ao equilíbrio a manutenção do atual método ou o retorno aos métodos de alfabetização são opções que de início parecem fadadas ao fracasso. Necessitamos de uma nova forma de lidar com estas duas competências tendo em conta suas especificidades, e a melhor maneira de chegar a um método consensual está em conhecer o que faz com que cada conceito seja importante para o domínio da língua escrita.

3. ALFABETIZAR – CONHECER A LÍNGUA

Aqui trataremos da alfabetização desvinculada dos métodos que a fizeram tão malvista durante as últimas décadas. Como dissemos anteriormente estamos buscando aqui compreender os processos separadamente para melhor compreendê-los em seu estado mais simples. Portanto trabalharemos aqui com a alfabetização desde sua etimologia. “Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 2010, 31).

Vamos entender esta definição como a capacitação de um indivíduo a codificar e decodificar a escrita alfabética em nosso idioma.

O alfabeto, ou a escrita, trata-se de uma invenção humana, uma tecnologia utilizada com o intuito de registrar para além do momento da fala pensamentos e informações. É importante ter em mente que a transmissão de conhecimentos não se dá apenas através da escrita, mas que em nossa sociedade a transmissão escrita, pelo menos por enquanto, possui mais valor que a transmissão oral de conhecimentos.

Alfabetizada é uma pessoa com capacidade de ler e escrever, mas a leitura, assim como a escrita, é um conhecimento difícil de medir, mas considerando o documento da Unesco[2] onde se afirma que

> É alfabetizada a pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana. É analfabeta uma pessoa que não é capaz de ler e escrever um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana.

Dentro desta perspectiva aprender a ler e escrever passa pela noção da compreensão mínima da língua, o que quer dizer que a alfabetização deve dar ao indivíduo a capacidade de comunicar-se utilizando-se da escrita.

No contexto do EF o processo de alfabetização passa pelo ensino da mecânica que envolve a escrita alfabética; a apreensão das convenções arbitrárias que regem a escrita. Para que uma criança possa ler e escrever ela precisa se conscientizar da relação fonema – grafema, compreender que a escrita é regida por uma série de regras que garantem a compreensão da mensagem, tais como ortografia e sinais de pontuação e obviamente reconhecer e saber reproduzir as letras que compõe o alfabeto.

Para nós, educadores, muitas vezes essas questões se apresentam lógicas, mas são na realidade arbitrárias e precisam ser evidenciadas para a criança. Independentemente do tipo de texto, ou uso que cada indivíduo faz da escrita essas regras permanecem.

4. LETRAMENTO – UTILIZAR, MODIFICAR E EXPLICAR

[2] Unesco, 1958, p. 4. Apud SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo; Editora Contexto, 2008, p. 32 e 33.

O outro aspecto analisado neste estudo está na dimensão social dada à escrita. Desde o início viemos falando da nossa sociedade como uma cultura letrada. Esta afirmação se deve ao fato de que a escrita está presente em várias de nossas atividades cotidianas.

Desde o nascimento estamos expostos a convenções a língua escrita, pois a primeira medida para nos tornarmos cidadãos está em certificar, através de um documento, nosso nascimento. Em todos os locais que vamos temos letras impressas com informações e instruções.

Apenas compreender o código para realizar atividades cotidianas como ler e escrever um bilhete, pegar um ônibus ou compreender as informações em uma gôndola de supermercado são conhecimentos linguísticos importantes, mas não encerram todas as possibilidades apresentadas pela língua. Nem todas as pessoas utilizam, ou necessitam utilizar a escrita da mesma maneira, mas cabe a escola dar aos alunos ferramentas para que eles possam reconhecer novos gêneros textuais e que possam, efetivamente compreender e se expressar dentro das inúmeras possibilidades essa experiência venha lhes oferecer.

O letramento esta de acordo com o que Soares (2008, p. 33) chamou de dimensão social do alfabetismo.

> Do ponto de vista social, o alfabetismo não é apenas, nem essencialmente um estado ou condição pessoal, é sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais.

Cada interação social exige dos indivíduos um determinado comportamento linguístico, isso tanto na dimensão oral como na escrita. Aprendemos a nos comportar de modo distinto dependendo da situação social em que nos encontramos e de quais são os objetivos que desejamos atingir. O letramento, portanto, não é único nem uniforme.

As letras estão na base cultural de nossa sociedade. Considerando a história ocidental desde a Idade Média, instituições como mosteiros, universidades e casas reais foram as responsáveis pela guarda, manutenção e

transmissão de conhecimentos das civilizações antigas, principalmente a cultura grega e romana. Esta centralização do conhecimento nas classes dominantes se refletiu no status ocupado pela escrita em nossa sociedade.

Desde a antiguidade existem tratados demonstrando que as produções textuais apresentam distinções entre os chamados gêneros elevados, mais prestigiados socialmente, e os demais textos descrevendo as diferenças linguísticas que caracterizam um ou outro. O conceito de letramento segue, em parte, esta linha de pensamento já presente nas poéticas como a de Aristóteles. O conceito de letramento segue esta lógica, porém o papel da escrita em nossa sociedade é muito maior do qual exercia na antiguidade.

Os tipos textuais evoluíram muito desde que os primeiros tratados a respeito do estilo foram escritos, e o papel que a escrita apresenta em nossa sociedade também se transformou. A escrita já não é um conhecimento que possa ser elitizado. Praticamente todas as interações sociais passam pela escrita; seja escrever um bilhete ou enviar uma mensagem, por celular ou e-mail, para um amigo, um parente, ou para realizar uma solicitação formal em papel, pela internet ou por uma das muitas plataformas hoje existentes.

Nesta sociedade onde a escrita está presente em quase todas as relações. O letramento, como apresentado por Tfouni, trata-se de um continuum e não há um nível de letramento adequado, mas sim aquele que mais se adéqua ao uso social que cada pessoa faz da língua e se inicia antes do contato com a língua escrita e prossegue por toda sua vida.

Seguindo esta lógica não há como supor que ao propor o letramento em sala de aula ele funcione de maneira diferente. Cada aluno apresenta conhecimentos linguísticos próprios que serão caracterizados pelas experiências linguísticas às quais os alunos foram expostos por suas famílias, tanto no aspecto da cultura oral como na cultura letrada, existe a possibilidade de um indivíduo conhecer e produzir, mesmo que oralmente, estruturas próprias de determinados gêneros textuais escritos sem ser alfabetizada.

O reconhecimento de características próprias de cada gênero, compreender sua função e saber em que contextos sociais ele se aplica faz parte do papel da escola.

5. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – O DOMÍNIO DA ESCRITA

A meta, tanto das propostas de alfabetização mais tradicionais quanto das propostas de letramento, é dar ao aluno capacidade de conhecer o idioma escrito com desenvoltura o suficiente para que possa, durante sua vida adulta, realizar todas as interações sociais que necessitam da escrita. Não estamos falando, obviamente, de apresentar e fazer com que os alunos sejam plenamente competentes em todos os gêneros textuais, até porque a língua evolui com a sociedade e novos gêneros são criados.

Dentro desse contexto o papel da escola, relacionado à alfabetização, está em demonstrar as características arbitrárias da língua, como regras ortográficas mais fundamentadas na raiz histórica e etimológica da língua do que em bases reais sustentáveis e acessíveis ao universo da escolarização. Outros pontos gramaticais são relacionados tanto a aspectos da alfabetização, pois são regidos por determinadas regras, mas passíveis de dedução lógica, coisa que um indivíduo letrado é capaz de fazer, como formação morfológica de palavras, certas formas sintáticas e outros aspectos linguísticos. Porém determinados aspectos linguísticos se relacionam diretamente ao uso social da língua.

Saber se um texto é formal ou informal, se apresenta forma fixa ou se tem um valor predominantemente estético ou informativo são convenções sociais que o aluno precisa aprender a depreender de um texto e ao compará-lo com outros tipos textuais já conhecidos chegar a determinadas convenções.

Pensar no papel da alfabetização e do letramento no EF, temos que pensar no que pretendemos alcançar, ou melhor, que conhecimento linguístico esperamos que nossos alunos tenham ao final dos nove anos de escolarização

propostos por esta etapa escolar. Os aspectos relacionados as regras da gramática são relativamente fixos e demandam a absorção, por parte do aluno, de uma série de normas. Já os gêneros textuais apresentam regras mais flexíveis que exige do leitor uma maior capacidade de associar as características da modalidade textual com a qual está em contato com todo o repertório de textos e usos possíveis da língua.

Para que tenhamos este resultado as atividades e trabalhos com textos devem partir de uma análise linguística e social dos textos, produzidos ou lidos pelos alunos, a fim de permitir que as crianças adquiram ferramentas para analisar diferentes textos após a conclusão do período de escolarização.

O professor deve ter em mente que o maior objetivo não é ensinar ao aluno uma série de conhecimentos pré-concebidos, mas sim demonstrar, através do processo de transmissão destes conteúdos, a maneira como a língua funciona a fim de fazer com que o aluno se aproprie deste conhecimento e seja capaz de transformá-lo e adaptá-lo aos novos contextos linguísticos que ele será exposto ao longo da sua vida. Dar ao aluno autonomia linguística está no topo das prioridades de qualquer método que venha a ser adotado no futuro.

6. CONCLUSÃO

Dentro da perspectiva adotada por este artigo realizamos uma revisão bibliográfica, com ênfase diacrônica, a respeito dos termos alfabetização e letramento. Ao iniciar esta discussão pelas peculiaridades de cada um dos processos que foram objeto desta pesquisa foi possível verificar com clareza a necessidade de chegar-se ao um método de ensino da língua que contemple ambos os aspectos, focando não só nas questões comuns.

Propor uma nova metodologia não está no centro de nossa discussão, pois para tanto necessitaríamos de mais tempo e de um estudo mais aprofundado de outros aspectos não tratados.

O artigo se propõe como uma reflexão a respeito da metodologia que saia em defesa de uma forma de ensino de língua que contemple de forma orgânica tantos os aspectos específicos da alfabetização, com exercícios que evidenciem as normas ortográficas e gramaticais, como uma visão mais generalizante que relaciona o texto, a escritura e os conteúdos trabalhados em sala de aula com a sociedade e o cotidiano.

Pensar uma aproximação complementaria evidencia que o fracasso do atual método está em negar completamente o método anterior, e retornar a ele seria igualmente danoso ao negar todos os avanços que contemplar a perspectiva social da língua traz ao aprendizado.

Deste modo este estudo demonstrou que, por mais desafiante que possa parecer, o resultado está em chegar a uma mescla equilibrada das duas perspectivas de ensino. Se esta seria uma solução aos problemas de fracasso escolar, apenas a experiência em sala de aula pode nos dizer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARISTÓTELES. Arte poética e arte retórica. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES,]]]Maria Lucia (orgs.). Alfabetização hoje. São Paulo: Cortez, 1994.

VALLE, Maíra; PANCETTI, Alessandra. A transformação do mundo pela escrita. Com Ciência, Campinas, n. 113, 2009. Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542009000900002&lng=pt&nrm=iso>. (acesso em 07 jun. 2015).

ROJO, Roxane (org.). Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das letras, 1998.

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

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação, 2004, n.25, pp. 5-17. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002 (acesso em 07 de junho de 2015)

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: UNIVESP. Conteúdo e Didática de Alfabetização. São Paulo, UNESP, s/d. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf (acesso em 07 de junho de 2015)

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

BRINCAR DE FAZER ARTE: A CERÂMICA, ARTE INDIGENA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Andrea Pignataro Assis[3]

ESUMO

Partindo dos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e das diretrizes para a educação infantil propostas em âmbito federal através do RCNEI, este trabalho se propõe discutir e propor possibilidades para uso da arte em cerâmica indígena em sala de aula com alunos dos anos finais da Educação Infantil como uma forma de aproximação tanto às técnicas de modelagem em argila quanto a questões relacionadas a cultura que a produz. Para esta discussão o trabalho parte de uma revisão dos documentos que norteiam o currículo da Educação infantil, passando por uma revisão bibliográfica a respeito da arte indígena, e das técnicas utilizadas em sua produção.

Palavras-chave: educação infantil – modelagem – cerâmica – cultura indígena.

ABSTRACT

Based on the assumptions of the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law 9.394 / 96) and the guidelines for early childhood education proposed at the federal level through RCNEI, this work aims to discuss and propose possibilities for the use of indigenous ceramics art in the classroom

[3] Professora efetiva em exercício na Prefeitura Municipal de São Paulo

with students from the final years of Early Childhood Education as a way of approaching both clay modeling techniques and issues related to the culture that produces it. For this discussion, the work starts from a review of the documents that guide the curriculum of Early Childhood Education, going through a bibliographic review about indigenous art, and the techniques used in its production, even proposing a suggestion of approaching.

Keywords: early childhood education - modeling - ceramics - indigenous culture.

INTRODUÇÃO

A arte e suas expressões constituem nossa identidade como sociedade e através do contato com as manifestações artísticas de um povo há a possiblidade de aproximação com sua realidade, formas de ver e perceber o mundo. Perceber as culturas e etnias que compõe a cultura de nosso país, assim como compreender e entender a diversidade própria do Brasil está contemplada nos objetivos de nosso sistema educacional. Tendo estas questões em mente e buscando sua aplicação no contexto dos anos finais da Educação Infantil este trabalho busca discutir e propor atividades que no cotidiano de sala de aula explorem as técnicas de modelagem em cerâmica.

A Educação Infantil ocupa-se da primeira infância – atendendo crianças entre zero e seis anos – assegurando o acolhimento, cuidado e educação de modo complementar às famílias, promovendo igualdade de oportunidades educacionais, independente de classe ou condição social, além de ampliar e diversificar conhecimentos e saberes. Esta fase da escolarização pode ser dividida em duas etapas; a primeira que atende às necessidades das crianças

de zero a três anos; e a segunda, fase em que se focará este trabalho, que atende crianças de três a seis anos.

Durante os últimos dois anos desta fase, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as crianças apresentam maior domínio de suas capacidades motoras o que permite um maior domínio de seus movimentos, gestos e planejamento de ações. Neste momento os jogos e brincadeiras propostas aos alunos são uma via através do qual experimentam o mundo e desenvolvem repertórios próprios. E cabe ao professor ofertar atividades que permitam a ampliação do repertório cultural, desestimulem estereótipos negativos e aprimorem o seu controle sobre a coordenação motora.

A modelagem em cerâmica trata-se de uma manifestação artística presente em diversas culturas desde a antiguidade. A escolha de pensar sobre as possibilidades deste material em sala de aula apresenta alguns aspectos a serem considerados neste trabalho. São eles:

- Apresentação da técnica de modelagem;
- Exploração de diferentes técnicas;
- Porque estas cerâmicas são arte.

Pensar atividades que considerem estas questões possibilitam propostas que não sejam apenas um modo de instrumentalização, permitindo que as crianças exercitem seu potencial criativo através de experiências lúdicas. Ao longo deste trabalho buscaremos discorrer a respeito das questões apesentadas anteriormente relacionando-as com as particularidades da educação infantil e propor possibilidades de trabalho em sala de aula.

Este artigo se estruturará em torno de uma revisão bibliográfica que passe pela análise do lugar da arte na educação infantil e das possibilidades de uso de técnicas de modelagem em sala de aula para esta faixa etária. Após a discussão destas questões se faz necessária a descrição dos traços distintivos da modelagem em argila.

1. Educação Infantil e o Ensino de Arte

A Educação Infantil, conforme texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), trata-se da primeira etapa da Educação Básica, tendo como característica ser uma fase em que tanto os cuidados essenciais e brincadeiras como atividades educacionais são incorporados a rotina cotidiana (BRASIL, 1998, p. 6). A fim de orientar os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para a Educação Infantil foi elaborado pelo Governo Federal em 1998 três volumes que perfazem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O conteúdo deste documento busca auxiliar a organização das atividades desta faixa etária em torno do conhecimento de mundo e da formação social e pessoal. Dentro do âmbito da formação pessoal e social considera a construção da identidade e autonomia do aluno. Já no que se relaciona aos conhecimentos de mundo estão incorporados o movimento, a música, as artes visuais, as linguagens oral e escrita, matemática e a natureza e sociedade.

Pensando especificamente nas crianças com idades entre quatro e seis anos as orientações para a construção do currículo, dentre vários aspectos, são apontados os seguintes aspectos:

> - Iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário.
> - Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
> - Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens. [...]
> - Valorização do diálogo como uma forma de lidar com os conflitos. [..]
> - Respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.
> - Conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social.

> - Participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente. (BRASIL, 1998, v. 2, p. 36-37)

Os aspectos apontados, apesar de não se relacionarem a um conteúdo específico precisam ser considerados ao longo da rotina de trabalho. E pensando na temática a qual se dedica este trabalho as atividades com modelagem em argila podem desenvolver este aspecto. Ao serem expostos a materiais diversos do cotidiano as crianças precisam entender como trabalhar, o que se apresenta de modo coletivo, as possibilidades de criação com o novo e o contato com elementos culturais diversos ao seu cotidiano.

O RCNEI traz em seu terceiro volume orientações sobre a abordagem dos conhecimentos mundo, entre eles as artes visuais, as descrevendo como algo presente no cotidiano infantil através da qual

> expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais. (BRASIL, 1998, v.3, p. 84)

Ainda segundo este documento há a necessidade de pensar uma forma de apropriação das artes visuais pelas crianças em sala de aula que ultrapassem a ideia de meros passatempos, ou atividades ilustrativas e decorativas relacionadas a datas comemorativas, buscando atividades que sejam mais que apenas exercícios de coordenação motora ou fixação das letras e números.

O fazer artístico das crianças sofre ação do meio cultural em que a mesma está inserida e torna-se importante que as crianças possam exercitar,

através do fazer artístico, sua sensibilidade. Sendo necessário que as atividades propostas passem pelo fazer artístico – momento em que se explora a técnica e suas especificidades –, apreciação – onde acontece o entendimento, através da articulação entre o conhecido e o novo, a fim de possibilitar a construção de sentido, reconhecimento e análise das obras de arte –, e reflexão – momento em que se pensa a respeito do objeto artístico e seu fazer.

Com estas diretrizes em mente, ao propor o trabalho com uma manifestação artística, seja ela qual for, é necessário considerar sua importância para além da técnica. Ao apresentarmos aos alunos trabalhos feitos em cerâmica, por exemplo, se faz necessário pensar atividade que permitam a contemplação e entendimento específicos deste tipo de manifestação artística para além de um estudo da técnica de modelagem ou pintura. Deste modo qualquer proposição passa primeiramente pelo entendimento dos materiais e técnicas empregadas em sua realização, para em um segundo momento propormos possibilidades de aproximação em sala de aula.

No que se relaciona às artes visuais dentro do cotidiano da Educação Infantil temos uma presença constante de desenho, colagens e modelagem com massinha; no entanto o RCNEI salienta que muitas vezes o uso destas técnicas está relacionado a momentos de atividades livres ou com conotação decorativa, o que acaba reduzindo a arte a um passatempo ou atividade utilitária. Porém, trabalhar com estas técnicas pode representar uma aproximação bem maior ao pensamento artístico, possibilitando aos alunos a aproximação a artistas, técnicas e materiais desconhecidos. Assim para trabalhar o fazer artístico para além da prática se faz necessário atentar aos seguintes aspectos:

> • fazer artístico — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

> • apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição24, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;
>
> • reflexão — considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 89)

A modelagem, como técnica, já é um conceito trabalhado cotidianamente com as crianças, em atividades com massinha onde as crianças são estimuladas a se expressar criativamente, porém estes são momentos predominantemente de descontração, sem tratar o produto desta atividade como um objeto de arte. Seguimos as discussões deste trabalho discutindo a modelagem em argila no contexto da história da arte, a fim de construir possiblidades de trabalho em sala de aula.

2. A cerâmica e a aproximação da cultura indígena

Através da arte é possível ampliar os horizontes das crianças, potencializando suas capacidades e desenvolvendo novas habilidades e conhecimentos. Ao apresentar uma nova forma de manifestação artística aos alunos, estamos proporcionando o contato deles com uma interpretação da realidade distinta daquela que estão acostumados em seu cotidiano. Apresentar uma nova manifestação artística para as crianças permite que estes alunos ampliem seu olhar em relação a realidade definindo novas possibilidades de alteridade possibilitando diálogos interculturais. A escolha da Cerâmica como ponto de partida para uma aproximação com a arte indígena está em consonância com a ideia presente no RCNEI que defende o estudo da arte para além de sua instrumentalização.

A construção da identidade passa pelo reconhecimento de seu pertencimento a grupos e, quando se trata da educação infantil, se dá através do reconhecimento de seu pertencimento realizando um trabalho de integração entre família, escola e sociedade. A arte em argila encontra-se presente em várias culturas, letradas e iletradas, e apresentam-se como forma de aproximação a diversas técnicas e culturas.

Pensando em história da arte no Brasil, existem registro de arte em argila antes da chegada dos portugueses. Durante o período pré-colombiano já era possível identificar peças em cerâmica onde podem ser encontrados formas antropomórficas ou zoomórficas, apresentando adornos e apliques, além de linhas e formas geométricas que persistem na cerâmica marajoara atual (ZANINI, 1983, v.1, 23).

Ainda sobre a arte indígena no Brasil Darcy Ribeiro, na História da Arte do Brasil editada por Walter Zanini em 1983, ressalta que devido as características próprias do suporte a arte em cerâmica se apresenta como um dos testemunhos documentais das centenas de povos que ocuparam o território brasileiro antes da chegada do colonizador. As peças encontradas por expedições arqueológicas apresentam uma linguagem estética que nos comove até este momento.

Para além de um testemunho da existência de povos anteriores a chegada dos portugueses, é possível testemunhar a criatividade destes grupos. Como no caso da

> louçaria de fundo branco dos grupos Pano do Acre; da cerâmica decorada com desenhos impressos por incisão, com um cordel, dos índios Kadiwéu; das panelas zoomórficas dos Waurá; e sobretudo dos licocós modelados pelos índios Karajás, tanto na sua versão clássica como moderna. (ZANINI, 1983, v.1, p. 60)

Souza (2017) ao descrever a importância do uso das manifestações artísticas marajoara em sala de aula salienta que esta aproximação permite a ampliação de conceitos de cultura e arte, abrindo novas perspectivas para além de estereótipos. Aproximar-se da arte de povos indígenas como os Marajoaras ou Karajás proporciona

uma nova visão a respeito da cultura indígena na contemporaneidade e o reconhecimento da ancestralidade que se relaciona com os povos nativos americanos.

Apresentar as manifestações artísticas de povos indígenas na antiguidade permite às crianças construírem um vínculo com as populações indígenas desconstruindo preconceitos e enfatizando novas possibilidades de aproximação desta cultura baseada em convívio e respeito. Já apresentar manifestações artísticas contemporâneas permite discutir as evoluções técnicas e temáticas, ressignificando o que é ser indígena no Brasil e abrindo espaço para novas possibilidades de trocas de experiências e aproximação.

3. Como propor e apresentar a arte em cerâmica para as crianças?

Apresentar as atividades com cerâmica para crianças precisa estar de acordo com as habilidades propostas durante esta etapa da escolarização que visa preparar as crianças para a vida em sociedade, trabalhando as faculdades psicomotoras tais como: controle corporal, equilíbrio, coordenação motora, socialização e integração.

A técnica de modelagem trata-se de algo conhecido das crianças, que exercitam a construção de objetos em massinha, porém a possibilidade de criação de um objeto permanente desde outro material é um interessante ponto de partida. A argila se apresenta como “uma massa maleável e permite, pela pressão das mãos, com ou sem ferramentas, a criação de infinitas formas fiéis ao gesto e passíveis de transformações pela ação do fogo, que as solidifica em pedras” (SOARES, 2013). Ampliando as possibilidades que os alunos já estão familiarizados, uma vez que os elementos construídos em massinha são desfeitos ao final do dia a fim de dar espaço a novas criações.

Assim, apresentar a cerâmica às crianças por diversas experiencias. Em um primeiro momento há a familiarização com um novo material com textura e características novas e próprias, seguido pela possibilidade de permanência dos objetos moldados. A possibilidade de permanência dada pela argila, em

diferença da massinha, faz com que a criança tenha que se enfrentar com a necessidade de escolha e planejamento a respeito do uso do material, desenvolvendo, em certa medida, um pensamento a respeito do fazer artístico.

A Abordagem Triangular, proposta pela professora Ana Mae Barbosa, nos propõe que o trabalho com arte em sala de aula se organiza com três focos centrais produção, contextualização e leitura de imagens ou obras de arte. Esta abordagem parte do princípio que o fazer artístico está conectado com a sociedade que o produz, apresentando um contexto de produção e sua leitura passa pelo indivíduo e sociedade que o recebe, tendo um contexto de leitura. A obra de arte, portanto, se constrói a partir da relação estabelecida entre a produção (intenção do artista), contexto social que propiciou a criação da obra e o momento em que a mesma é recebida pelo espectador (contexto social da recepção).

Contextualizar uma obra de arte ultrapassa a biografia do autor ou informações a respeito do local e data de produção; trata-se de estabelecer relações entre o mundo ao redor, passando pelo momento histórico, especificidades da vida do autor de modo amplo. Ao se tratar da arte indígena, aproximar-se do contexto de produção destas peças possibilita que as crianças abram espaço a novas ideias do que é ser indígena, quebrando ideias pré-concebidas reconhecendo o outro e se reconhecendo neste outro.

O momento da leitura consiste em observar o objeto artístico desde o momento presente, que não necessariamente coincide com o momento de produção, criando pontes entre o universo simbólico do observador e seu contexto sócio-histórico e a obra de arte em si. Ao conectar a realidade dos povos nativos americanos com o cotidiano das crianças há a possibilidade de reconhecimento das ideias, temáticas e o entendimento das semelhanças e diferenças culturais, através das quais é possível valorizar ambas culturas.

Já a produção, no contexto da arte/educação, está em proporcionar ao aluno a possibilidade de experienciar na prática a técnica empregada pelo

artista, exercitando criativamente sua relação com os objetos artísticos estudados. A modelagem, no contexto da Educação Infantil permite ao aluno exercitar funções motoras que neste momento estão se desenvolvendo, permitindo que pense nas potencialidades do material criando estratégias a fim de conseguir os objetivos propostos.

4. Conclusão

Trabalhar diversas possibilidades de manifestações artísticas está entre os diferentes objetivos próprios da Educação Infantil. Pensar na modelagem em cerâmica e sua relação com a cultura indígena possibilita a aproximação entre os alunos e novas possibilidades de construção da realidade distintas de sua prática cotidiana.

Ao propor um trabalho que integre elementos conhecidos, tais como a modelagem, comum ao cotidiano da sala de aula, com outras aplicações e materiais apresenta às crianças novas possibilidades e formas de ver e entender o mundo que o cerca.

A análise bibliográfica a respeito da arte indígena somada com a reflexão em relação a proposta de currículo para Educação Infantil nos faz pensar em atividades práticas para o cotidiano que permita aos alunos uma vivência relacionada com a técnica e cultura envolvidas nestas produções artísticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gleiciele Magela de; TEIXEIRA, Nathalia Cera; CÔCO, Valdete. **Brincadeiras com Argila na Educação Infantil: o PET EDU no Encontro com as crianças.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21454_9607.pdf (acesso: 22/01/2020)

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.** In: Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003 - http://www.revista.art.br/ (acesso: 22/01/2020)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

LEMOS, Deise Castanheda de Avila de; ZAMPERETTI, Marsitani Polidori. **Experiências com Argila na Educação das Artes Visuais em Contexto de Estágio.** Revista Seminário de História da Arte, Volume 1, n. 07, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/viewFile/13509/8284 (acesso em: 22/01/2020)

LEMOS, Deise Castanheda de Avila de; ZAMPERETTI, Marsitani Polidori. **Modelagem com Argila para Crianças – Um Estudo de Caso.** Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/viewFile/7810/5255 (acesso: em 22/01/2022)

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPED, 2019.

SOARES, Margarete B. Nicolosi. Poemas da mão que amassa. In: ROSENTHAL, Dália; RIZZI, Maria Christina. Artes. São Paulo: Blucher, 2013. (Série a reflexão e a prática no ensino; v.9 / coordenador Márcio Rogério Cano).

SOARES, Wellington; SCACHETTI, Ana Lígia. **Mãos na Argila para Ampliar Perspectivas: trabalho com material ajuda a apresentar o universo da produção tridimensional.** In: Revista Nova Escola. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/3478/maos-na-argila-para-ampliar-perspectivas (acesso: 22/01/2022)

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil**. In: Leitura: teoria e prática. Associação de Leitura do Brasil (ALB). Ano 30 – Junho/2012. Número 58. p. 77 – 85. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/9 (acesso em: 22/01/2022)

SOUZA, Aldair José Batista de. **A arte marajoara nas aprendizagens visuais.** In: Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 10, n. 1, p. 3-13 – jan./abril 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/download/23159/pdf (acesso em 22/01/2022)

ZANINI, Walter (org.). **História da Arte no Brasil.** São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

ESCOLA, FAMILIA, ACOLHIMENTO E LEIS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GOMES, ANGELA

Eixo: educação, leis e comunidade escolar

Resumo

Este artigo tem como objetivo de mostrar como acontece o processo de adaptação na Educação Infantil de crianças e bebês com algum transtorno de desenvolvimento ou deficiência intelectual, a escola está preparada para receber essas crianças, quais suas necessidades e o quanto se faz para realmente inclui-los. Outro ponto importante que será ressaltado nesse trabalho e as relações da família/escola, acolher essas famílias de maneira diferenciada é importante, quais são os ganhos quando esse processo acontece de maneira segura. De acordo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor a um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” como está sendo esse atendimento na prática nas escolas de educação infantil públicas, a legislação está sendo respeitada, será que os profissionais da educação possuem algum tipo de apoio eficaz em suas salas de referências. Por isso toda a comunidade escolar deve primeiramente conhecer essa legislação, aprimorar seus conhecimentos e assim como um educador político procurar juntos condições que garante esse atendimento, estabelecendo parcerias e assim garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Leis, NEE, Educação Infantil, Acolhimento.

SCHOOL, FAMILY, CARE AND LAWS FOR INCLUSIVE EDUCATION

Abstract
This article aims to show how the adaptation process happens in Early Childhood Education for children and babies with some developmental disorder or intellectual disability, is the school prepared to receive these children, what are their needs and how much is done to truly include them. Another important point that will be highlighted in this work is family/school relationships, welcoming these families in a different way is important, what are the gains when this process happens safely. According to the Education Guidelines and Bases Law (LDB) in force, there is a specific chapter for Special Education. In it, it is stated that “there will be, when necessary, specialized support services, in the regular school, to meet the peculiarities of the Special Education clientele” as this service is being, in practice in public early childhood education schools, the legislation is being respected, do education professionals have some type of effective support in their reference rooms. Therefore, the entire school community must first know this legislation, improve their knowledge and, like a political educator, seek together conditions that guarantee this service, establishing partnerships and thus guaranteeing a truly inclusive education.

Keywords: Inclusive Education, Laws, NEE, Early Childhood Education, Reception.

INTRODUÇÃO

Segundo dados do Censo Escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2014 a 2018, o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais cresceu 33,2% em todo o país, no mesmo período, também aumentou de 87,1% para 92,1% o percentual daqueles que estão incluídos em classes comuns, essa amostragem evidencia o quanto o Brasil vem se esforçando para atender essa clientela e principalmente garantir seus direitos legais.

Existem legislações vigentes de cunho Nacional, Estadual e Municipal que garante o atendimento de crianças com algum tipo de necessidade especial com qualidade, essa legislação prevê suporte para os profissionais de

educação, para que esse atendimento posso ser feito para garantir uma aprendizagem respeitosa e segura, para isso se faz necessário os professores, a gestão e a família procurar meios legais para assegurar aprendizagem, a relação escola e família devem ter seus vínculos fortalecidos para juntos buscarem formas para que a educação de qualidade e inclusiva realmente aconteça.

A legislação é eficaz e totalmente respeitada por governantes para a educação Inclusiva ser realmente inclusiva, como vivenciamos essas políticas públicas nas salas de aula regulares no ensino infantil da rede pública da cidade de São Paulo.

> Sabe-se que o direito à Educação é o que garante o acesso a muitos outros, permitindo que as pessoas conheçam seus próprios direitos e os dos demais, fortalecendo-se na luta pela garantia dos mesmos. Ser cidadão é ter nossos direitos individuais, sociais e políticos garantidos e respeitados. No mundo atual, entretanto, milhões de pessoas são excluídas em maior ou menor grau da vida social, cultural, econômica, política, educacional, familiar. A inclusão escolar no Brasil está intrinsecamente ligada à história e aos fundamentos dos movimentos voltados para a defesa e garantia dos direitos humanos. Estes se constituem como pré-requisitos para que os indivíduos possam construir suas vidas em liberdade, igualdade e dignidade. (SANTOS, 2015, p.15).

Pensando na construção de vínculo com essas famílias, como deve ser feita o primeiro contato com essa família, a escola tem possibilidade de acalmar e respeitar o momento em que cada família está vivendo?

Como em sala de aula podemos incluir essa família e trazer segurança para esses familiares?

As famílias como podem contribuir para que o processo de aprendizagem aconteça, será que a família tem claro seu papel nesse processo?

Dentro do papel de professor, respeitar e aprimorar seus olhares, deve ser seu principal objetivo, e entendendo que o mundo está em constante mudanças, o estudo contínuo deverá ser sempre vivenciado.

Entendemos então que a educação está sempre em movimento que estamos atendendo a cada dia novas demandas, o conhecimento sempre foi e agora se tornar indispensável para boas práticas.

O presente artigo tem como finalidade mostrar a importância do acolhimento das famílias na educação inclusiva, pois geralmente se foca na criança com necessidade especiais e se esquecem de acolher a família que também está passando por esse processo junto com as crianças, também sera evidenciado a importância de leis, decretos e portarias que garantam a educação inclusiva para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

ESCOLA, FAMILIA ACOLHIMENTO E LEIS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Da Garantia de Atendimento

Temos que entender o que é de fato a educação inclusiva e o que ela abrange.

Para LUSTOSA e SANTOS (2020, p.25) a educação inclusiva: “Podemos dizer que a inclusão vai além da integração ou inserção das pessoas com necessidades especiais em salas de aula ou no ambiente escolar. Ela perpassa pela relação com a família e a sociedade”.

Sabemos da importância da escola na comunidade e para a sociedade em geral, pois depois das nossas casas, a escola é o ambiente social que conhecemos até um certo período das nossas vidas. Por isso é importante que tenhamos profissionais capacitados e especializados em educação inclusiva,

para que assim seja feito um trabalho emocional, profissional e social nas vidas de todas as crianças, com ou sem necessidades especiais.

> A família é a primeira instituição social com a qual uma pessoa tem contato e dela recebe valores, crenças e princípios como primeiros elementos formativos para a convivência com outros grupos sociais. Normalmente, o próximo espaço de influência será a escola. (LUSTOSA;SANTOS, 2020,p.28).

Para LUSTOSA e SANTOS (2020,p.25), a escola é um espaço: “Como a escola faz um papel social indispensável nesse fator, tem necessidade da colaboração de profissionais especializados, focados na articulação de todos os participantes”.

Para além da LDB (lei de diretrizes e base 9.394 de 1996), que traz em seus Art. 58 ao 60 as Diretrizes para Educação Especial no âmbito Nacional, visa assegurar o atendimento especializado nas salas regulares principalmente da rede pública, a lei também organiza como se dará esse atendimento e as mudanças e adaptações que precisam ser realizadas nos sistemas de educação garantindo uma educação de equidade.

- Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
- Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Na esfera Estadual temos o decreto n.º 67.635 de 2023 que dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Decretada por Tarcísio de Freitas que no Art. 1° diz:

> Art.1º- A Educação Especial constitui modalidade transversal da Educação Básica, perpassa todas as etapas e modalidades de ensino e será constituída como parte da educação regular, visando a favorecer o processo de escolarização dos estudantes atendidos. (BRASIL, Decreto n.º 67.635, 2023).

Esse decreto trata da educação inclusiva com um olhar mais aprofundado, especificando melhor como se desse atendimento, quais mudanças podem ser feitas em relação a estruturas prediais, documentação pedagógica, fazer pedagógico, ampliação de rede de apoio, organização dos espaços, quais tipos de transtorno ou dificuldade a serem atendidas e como, ampliando um leque de possibilidades, nesse decreto encontramos definido o papel do educador, papel dos professores especialistas na elaboração dos planos de ensino e no acompanhamento das ações pedagógicas, trata ainda dos profissionais que auxiliara a vida estudantil, pensando nos cuidados diários dessas crianças.

Na esfera municipal temos como bibliografia legal o Decreto n.º 57.379, de 13 de outubro de 2016.

> Art. 1º Fica instituída a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades nas unidades educacionais e espaços educativos da Secretaria Municipal de Educação, observadas as diretrizes estabelecidas neste decreto. (DECRETO n.º 57.379, 2016).

Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva que para além de todas as normas e regulamentação ora estabelecida pelas legislações estadual e da união trata principalmente da forma que se dará esse atendimento na rede pública, o decreto cria as grupo intitulado CEFAI, (Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão).

- Salas de Recursos Multifuncionais — SRMs (antes denominadas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão — SAAIs);
- Professores de Atendimento Educacional Especializado — PAEEs (antes denominados Professores Regentes de SAAIs);
- Instituições Conveniadas de Educação Especial;
- Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos–EMEBSs;

- Unidades Polo de Educação Bilíngue.

Trata ainda do serviço de apoio como estagiário e AVEs, fala da acessibilidade e rompimento de barreiras.

Também temos o Lei n.º 16.279, de 08 de julho de 2016 que aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências.

A Lei determina o monitoramento da execução do Plano Estadual de Educação de São Paulo – PEE quanto ao cumprimento de suas 21 metas, por meio de avaliações periódicas, bem como a divulgação dos resultados desse acompanhamento. Uma dessas metas é a educação inclusiva, nessa meta tem três nortes para seguir:

- PDF1 – descrição da meta e suas estratégias;
- PDF2 – indicadores de acompanhamento da meta;
- PDF3 – relatório diagnóstico da meta.

Entendemos então que temos uma ampla legislação nos âmbitos da União, Estadual e Municipal que garante a educação inclusiva ofertada na rede de ensino público, com qualidade e segurança, entendemos que crianças, profissionais de educação e família tem ferramentas legais que garante a entrada e a permanecia dessas crianças, respeitando suas especificidades, porém é do entendimento de todos que apesar de uma legislação tão bem estruturada não é garantia de que a educação inclusiva seja vivida dentro dessa total plenitude.

As leis existem para garantir direitos outra hora negados, porém o que encontramos nas escolas é um total despreparo para esse atendimento especializado, e claramente um não cumprimento de tal legislação.

Entendemos que todo o sistema educacional trava brigas diárias para sobreviver sempre com o mínimo, precisamos de mais políticas públicas voltadas para essa clientela ou que as que já existem sejam eficientes em seu cumprimento.

Também é relevante que o professor se coloque no papel de investigador, aberto para sempre aprimorar seus conhecimentos e ainda ser aquele que cobre a efetivação de políticas públicas junto a toda comunidade escolar.

Das Dificuldades de Aprendizagem e dos Transtornos de Aprendizagens.

Dentro das salas de aulas temos diferentes realidades a serem atendidas, as dificuldades de aprendizagens possuem causa cognitivas, social ou emocional, podendo ser superadas no decorrer da vida com auxílio de profissionais ligado a área da saúde e educação.

Geralmente essas dificuldades são notadas no início do processo escolar, principalmente do processo de alfabetização, também apresentam diferentes graus de dificuldade passando de leve ao severo, necessitando de muita ou pouca intervenção e acompanhamento, importante ressaltar que as dificuldades de aprendizagens não observadas e que não sofre intervenções pode se tornar transtorno de aprendizagens.

> Normalmente as dificuldades fazem parte de uma fase de adaptação da criança frente as novas atividades, porém se essas dificuldades persistirem ocasionando um atraso no desempenho da criança, uma investigação deve ser realizada a fim identificar as causas ou fatores que estão comprometendo a aprendizagem da criança. É necessário que a criança com dificuldade de aprendizagem receba uma atenção especial do educador, a fim de tentar identificar a causa ou o problema que interfere na aprendizagem. (CANCIAN; MALACARNE, 2019, p.2).

As dificuldades mais comuns são:

- Dislexia (trocar as letras, inverte sílabas e por não conseguir memorizar as palavras, sintomas que interferem na memorização das regras ortográficas, pular linhas ao ler um texto ou até mesmo a leitura lenta, entre outros);

- Discalculia (apresenta problemas de assimilação e compreensão das regras e problemas matemáticos. E não é somente com cálculos, mas com números de modo geral);
- Disgrafia (trocando as palavras e invertendo as letras, gerando diferentes erros ortográficos que fazem com que ele tenha dificuldade para escrever);
- Dislalia (podem ter dificuldade na hora da pronúncia das palavras com trocas de fonemas e sons errados, tornando a fala confusa);
- Disortografia (principais características as trocas de grafemas, desmotivação para escrever, aglutinação ou separação errônea das palavras etc.).

Das causas podemos elencar diversos motivos como:

- Falta de atenção;
- Desinteresse;
- Estratégia pedagógica;
- Falta de materiais diversificados;
- Motivo emocional;
- Falta de limites;
- Falta de alimentação;
- Noite de sono reparadora.

Essas crianças quando não bem observados e dificuldade em fazer um acompanhamento e terapias de forma corretas podem trazer danos irreparáveis, e escola precisa estar atenta a esses comportamentos e ter habilidade para solucionar essas demandas.

É de suma importância também que a família faça parte desse processo e esteja aberta para aceitar possíveis soluções apresentados pela escola e juntos:

- Criança;
- Família;
- Escola;

- Profissionais da área da saúde.

Traçarem caminhos a serem percorridos com objetivo sempre de proporcionar uma aprendizagem segura e assegurar que os direitos legais da criança sendo respeitada.

Diferentes das dificuldades os transtornos de aprendizagem afetam as estruturas celebrais, tendo sua origem durante a gestão ou durante o parto e ainda em seus primeiros anos de vida, pode ocorrer também por conta de uma doença na primeira infância e às vezes as causas específicas podem não ser conhecidas. Porém, quando diagnosticada precocemente e terem acesso a acompanhamentos e terapias, pessoas com transtornos de dificuldades podem ter uma vida plena, porém o diagnóstico é essencial e as intervenções são necessárias.

Para CANCIAN e MELACARNE (2019, p.3) Dificuldade de aprendizagem é: “Dificuldade de aprendizagem, é um termo genérico para descrever a defasagem de aprendizado na aquisição de uma ou mais competências, mas sem uma causa evidente”.

Transtornos de aprendizagem segundo CANCIAN e MELACARNE (2019, p.3): “Os transtornos de aprendizagem são caracterizados pela dificuldade de leitura, escrita ou cálculos de forma isolada ou associada”.

Segundo DSM-5 (2014, p. XIV): Transtorno Específico da Aprendizagem (66) Especificar se:

- 315.00 (F81.0) Com prejuízo na leitura (especificar se na precisão na leitura de palavras, na velocidade ou fluência da leitura, na compreensão da leitura);
- 315.2 (F81.81) Com prejuízo na expressão escrita (especificar se na precisão na ortografia, na precisão na gramática e na pontuação, na clareza ou organização da expressão escrita);

- 315.1 (F81.2) Com prejuízo na matemática (especificar se no senso numérico, na memorização de fatos aritméticos, na precisão ou fluência de cálculo, na precisão no raciocínio matemático);
- Especificar a gravidade atual: Leve, Moderada, Grave.

Os transtornos mais comuns são:

Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): é uma síndrome de desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Há 3 tipos de TDAH, os que são predominantemente desatentos, hiperativo/impulsivos e combinados. Os critérios clínicos dão o diagnóstico.

O tratamento inclui:

- Medicação com estimulantes;
- Terapia comportamental;
- Intervenções educacionais.

Transtornos do espectro autista: são distúrbios do neurodesenvolvimento caracterizado por deficiente interação e comunicação social, padrões estereotipados e repetitivos de comportamento e desenvolvimento intelectual irregular, frequentemente com retardo mental.

Os sintomas começam cedo na infância, nas maiorias das crianças, a causa é desconhecida, embora existam evidências de um componente genético, em alguns pacientes, as doenças podem estar associadas a uma causa médica. O diagnóstico é baseado na história sobre o desenvolvimento e observação.

O tratamento consiste no controle do comportamento e às vezes tratamento medicamentoso.

TEA é dividido por nível de suporte, ou seja:

- Nível 01 onde o sujeito apresenta certas dificuldades de interação e comunicação social, mas no geral conseguem lidar com a rotina. Requer pouco suporte;

- Nível 02, onde as dificuldades de comunicação e interação são mais persistentes, pode ainda demostrar comportamentos repetitivos, precisando de mais suporte principalmente para conseguir lidar com mudança de rotina ou situações sociais;
- Nível 03 onde as dificuldades estão mais evidenciadas agravando a comunicação, interação social e comportamental, apresentam comportamentos desafiadores, possuem dificuldade em expor suas necessidades, compreensão limitada precisando de muito auxílio para seu cotidiano.

Cada nível de suporte precisa de intervenções planejadas e implementadas.

- 1. Nível 1: Intervenções focam no desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação funcional e autonomia;
- 2. Nível 2: Além das intervenções sociais e de comunicação, estratégias para lidar com comportamentos repetitivos e ansiedade podem ser implementadas;
- 3. Nível 3: O suporte é abrangente e pode envolver terapia comportamental intensiva, treinamento de habilidades diárias e apoio constante.

Deficiência Intelectual caracteriza-se a incapacidade intelectual por uma função intelectual significativamente abaixo da média (frequentemente expresso como um quociente de inteligência < 70 a 75), combinada com limitações no funcionamento adaptativo (isto é, comunicação, orientação, habilidades sociais, autoproteção, uso de recursos comunitários e manutenção da segurança pessoal), com demonstração de necessidade de apoio. A conduta envolve educação, aconselhamento familiar e apoio social.

Essas são algumas das realidades em sala de aula que hoje é enfrentando por professores do todo território nacional, para além das crianças que possuem um CID (código internacional de doenças).

Temos ainda as questões relacionadas a falta de apoio da família muita das vezes terceirizando para escola questões sobre a educação que deve ser consolidada em casa.

Desmonte do serviço público, incluindo falta de funcionários para auxiliar nas salas de aula, dificuldade das famílias em conseguir vaga no serviço público de saúde e assim fazer os acompanhamentos e terapias necessárias, quantidade de crianças por professor, falta de material pedagógico, a necessidade do professor ter que trabalhar em mais de uma escola acumulando cargo no serviço público, falta de apoio pedagógico nas próprias unidades escolares, pouca oferta de cursos e especializações para os profissionais da educação.

Todas essas questões entre outras prejudica o fazer pedagógico nas salas de aula, prejudica o atendimento ofertado nas escolas e ainda adoece os profissionais que estão no chão da escola.

Observamos que existe legislação que garante a entrada das crianças especiais nas salas de aula e como estudiosos que os somos reconhecemos, sim, os benefícios no decorrer da vida escolar das crianças com algum tipo de dificuldade ou transtorno a partir da interação e socialização, entendemos nosso papel político nesse contexto, mas toda.

Nossa vontade e toda legislação permiti a entrada, mas não dá condições para que aprendizagem aconteça de maneira satisfatória.

A Relação Escola/família

Como acontece o acolhimento das famílias cujo filho(a) possuem alguma dificuldade de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem no ensino público na modalidade da educação infantil?

Sabemos que a família que possui uma criança nessa condição passa por vários momentos como, por exemplo, a frustração de ter esperado com tanta ansiedade o bebê, a ideia de ver seus planos em relação ao crescimento e seu desenvolvimento. Podendo ser não alcançados.

As relações pessoais geralmente tão sonhado de terem a família perfeita, e ao nascer a criança começa apresentar sinais de que algo não irá acontecer como o tão sonhado plano construído pelos pais, começam então a projetar as dificuldades que serão vivenciadas cotidianamente, primeira dor das famílias está diretamente relacionada ao preconceito que irão enfrentar, depois a morte de seus planos e o sepultamento do “filho ideal”.

> Compreender que se tem um filho com deficiência constitui um processo que vai além do mero conhecimento do fato. A assimilação dessa situação, como de qualquer fato doloroso, leva um tempo e, em determinados casos, jamais chega a ser completa. Existe sempre um sentimento de perda quando se tem um filho com deficiência: os pais têm de abdicar da expectativa, que todo pai nutre, de se ter um filho sem nenhuma dificuldade; até mesmo um filho ideal e perfeito. (SANTOS, 2015, p.18).

Todo esse tempo que está relacionando à construção de um filho ideal, observação, levantamento de hipóteses referentes as dificuldades, aceitação da família chamamos de “luto” todo esse tempo é vivenciado duramente pela família, as relações se desgastam e em algumas situações a separações por algumas das partes envolvidas, causando uma dor ainda maior para ambos.

Temos as questões financeiras, o alto custo em terapias, consultas médicas, materiais, alimentação diferenciada, transporte, escola.

Tudo isso atrelado a valores e cuidados, valores estes que muitas famílias da rede pública de ensino não têm condição de custodiar, e precisam recorrer ao SUS para tratamento de saúde.

Nesse momento a família enfrenta mais uma dificuldade, a precariedade do sistema de saúde, começando na porta de entrada das UBS, na falta de vagas para consultas simples como, por exemplo, pediatria, da dificuldade de encontrar profissionais dispostos, das vagas em realizar os exames, da dolorosa espera por vagas de especialistas e por fim e ainda de muita importância da aquisição do laudo e das terapias e acompanhamentos necessários que ditara o quanto esse indivíduo consegue se tornar autônomo e ter seus direitos legais garantidos, a muitas famílias inclusive que são forçadas a entrarem na justiça para garantia de alguns poucos benefícios, trazendo para família ainda mais gastos financeiros e desgaste emocional.

Nas escolas públicas essas famílias se chocam com a realidade apresentada a elas, uma realidade que causa ansiedade e medo, as causas desse medo está relacionada a quantidade de crianças por professor, falta de preparo das educadoras, falta de estagiárias e AVES para acompanharem seus filhos, já que a rede municipal de São Paulo tem um número de estagiários inferior as necessidade das crianças que possuem algum tipo de comprometimento, inclusive em algumas unidades a apenas uma estagiaria por período tentando atender no mínimo entre 10 a 15 crianças no período de 6 horas, sobre o quadro de AVEs também estamos defasadas, onde temos também em algumas unidades escolares de educação infantil uma por período de 8 horas, atendendo em média 8 crianças.

As famílias ao se depararem com essa realidade entram em pânico, seus medos e a insegurança de deixar seus pequenos nesse novo espaço sem seus cuidados e sem um auxílio mais próximo ou de alguém que possa lhe dar mais cuidados pessoais, porém as famílias também compreendem a necessidade de renunciar a seus cuidados para que seus filhos interagem e possam desenvolver mais autonomia e ter contato com novos conhecimentos, a escola também serve para essas famílias por busca de um tempo para si, principalmente para as mães atípicas, sendo sempre sobrecarregadas entre cuidado com filhos, casas, trabalhos e outras demandas.

Eles estando seguros na escola, permiti que essas famílias voltem a ter um tempo para se conectarem com elas mesmas.

As unidades se esforçam para atender as crianças especiais e fazem reunião constantemente pensando em formas para melhorar o serviço prestado, como pautas das reuniões vemos constantemente conversas sobre melhor horário de entrada e saída de funcionários, horários diferenciados para as próprias crianças, movimentação de pessoas, movimentação de materiais, reorganização das rotinas diárias das salas de aula, reunião com as famílias, mas entendemos que todos os esforços esbarram na quantidade de adultos/crianças.

Os professores procuram fazer seu acolhimento da melhor maneira possível dentro de suas possibilidades, procurando respeitar suas individualizadas.

Não se pode deixar de falar da importância de se ter um psicopedagogo nas escolas, principalmente escolas que trabalham com educação inclusiva, pois esse profissional não atende só as crianças como as famílias e orienta e auxilia os professores.

> O psicopedagogo irá atuar nos processos pedagógicos e de articulação das relações do aprendente com seus professores, familiares, amigos da escola e comunidade escolar em geral, a partir de acompanhamentos preventivos e de orientação para a aprendizagem. (LUSTOSA; SANTOS, 2020, p.250.

Para acolher essas famílias é feita reunião com elas, algumas educadoras participam desse momento, nessas reuniões visamos identificar as necessidades das crianças, ouvir as angústias das famílias, e procurar se organizar para esse atendimento.

Dependendo da angústia da família essas reuniões precisam acontecer por mais vezes, rápidas conversas rápidas na porta com a professora também ajudam nesse processo de acolhimento, ainda podemos usar diários de bordos, fotos e vídeos mostrando para família comi está sendo o dia a dia da criança, porém é necessário ressaltar que o dia a dia das escolas são bem dinâmicos e por isso as famílias precisam sempre está marcando reuniões com as professoras e assim atê-los da melhor forma possível.

Também há casos de a escola marcar reunião com as famílias com a intencionalidade de melhor atendê-los, entendendo que conversas e falas mal colocadas no momento da entrada não garante acolhimento deles.

Entendemos que existe uma legislação que garante o atendimento de crianças especiais em salas regulares, a programas nas redes de ensino municipal que cria condições para esse atendimento, todos na escola entendem que essas crianças precisam estar nas escolas, mas o que se vive na realidade é a falta de pessoas, matérias, estudos, não permiti que tenhamos uma educação que realmente seja inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem seus princípios baseados na equidade, para que esses se concretizam temos legislação para atuar garantindo direitos e assim a equidade aconteça de maneira plena, na esfera União temos a LDB (Lei de Diretrizes e Base) que trata em seus artigos entrada e permanência de crianças especiais em salas regulares. A LDB dá subsídios para que se estruture o atendimento da educação especial em salas regulares, dentro dessa realidade.

No Estado, em seu decreto n.º 67.635, regulamenta como deve funcionar essa modalidade de educação e as possibilidades que podem sofrer mudanças para o atendimento seja realmente efetivado.

No Município de São Paulo o decreto n.º 57.379, decreta como se dará esse atendimento, dispõe sobre como fara o acompanhamento, registros, e acompanhamento das crianças especiais, além disso, ainda cria o CEFAI que auxilia pedagogicamente, salas de recursos, professor de educação inclusiva, escolas especializadas para surdos e mudos, e recursos destinados para o atendimento.

A educação tem seus princípios baseados na equidade, para que esses se concretizam temos legislação para atuar garantindo direitos e assim a equidade aconteça de maneira plena, na esfera União temos a LDB (Lei de Diretrizes e Base) que trata em seus artigos entrada e permanência de crianças especiais em salas regulares. A LDB dá subsídios para que se estruture o atendimento da educação especial em salas regulares, dentro dessa realidade.

No Estado, em seu decreto n.º 67.635, regulamenta como deve funcionar essa modalidade de educação e as possibilidades que podem sofrer mudanças para o atendimento seja realmente efetivado.

No Município de São Paulo o decreto n.º 57.379, decreta como se dará esse atendimento, dispõe sobre como fara o acompanhamento, registros, e acompanhamento das crianças especiais, além disso, ainda cria o CEFAI que auxilia pedagogicamente, salas de recursos, professor de educação inclusiva, escolas especializadas para surdos e mudos, e recursos destinados para o atendimento.

Há diversos tipos de transtorno e dificuldades de aprendizagens, cada uma delas com questões especificas e características únicas, além de suas diferenças ainda entendam que as crianças em si também são diferentes e cada uma tem sua dificuldade. Transtorno de Espectro Autismo, diferente de antes chamado (autismo, síndrome de Asperger), onde o autismo era diferenciado nessas duas classificações, já o TEA engloba todos os tipos de autismo, nível 1,2 e 3 dividindo em grupos de necessidade de suporte também denominados 1,2 e 3 de suporte.

Pensando nas salas de aulas onde cada uma criança possui sua individualidade, e por si só possuem suas características, necessidades, dificuldades e tantas outras demandas, onde temos um montante de até 35 crianças por professor, temos as crianças especiais que exigem mais apoio e às vezes mais cuidado, sem suporte de pessoas, pois sabemos a defasagem de mão de obra na educação, para além das crianças que esta dentro de algum transtorno de dificuldade também temos os educandos que estão nas dificuldades de aprendizagem, e por isso também precisam ter sua individualidade respeitada.

O professor por sua vez precisa prever em suas propostas pedagógicas situações que possam alcançar todos na sala de aula, ou seja, os alunos especiais com transtornos de aprendizagens, crianças com dificuldades de aprendizagens e não tão menos importantes as crianças ditas “normais” que precisam ter suas especificidades respeitadas e compreendidas também.

O educador precisa participar de reuniões com as famílias, planejar e fazer registro diários e analíticos, e cuidar dessas crianças, sem muito apoio,

ou melhor dizendo em muitos casos sem apoio nenhum. Assim terminamos parte dessa consideração final com mais um questionamento “que tipo de saúde mental e física o professor da rede pública de ensino termina seu ano”.

Pensando no processo de acolhimento das crianças e famílias com necessidades especiais temos diversas considerações a fazer a primeira é respeitar que essa família está passando por um momento muito difícil que, na verdade, se resume em desistir da ideia de um filho perfeito e aceitar um filho com diversas dificuldades, a família ainda precisa lidar com preconceito, discriminação muitas das vezes por membros de sua própria parentela, na escola ver aquele lugar às vezes como um escape, um momento de respiro, mas muitas das vezes um lugar novo que lidará com seu filho que até o momento foi cuidado, supervisionada e sempre atendido apenas pela família.

A família ao entrar na escola precisando lidar com o medo da adaptação do seu familiar, e com medo de como lidarão com a criança diante momentos de crise, a família primeiro tende a não confiar, a querer exclusividade de cuidados para seu filho e com o cotidiano ambos escola e família aprenderão a lidar com as dificuldades.

Para isso é fundamental que a escola/família construa laços e precisam pautar sua relação principalmente no respeito e na empatia, o que a família precisa entender é que a escola não tem condições de dar individualidade para seus filhos, mas sim ela fara de tudo para melhor atendê-lo dentro de suas necessidades. Para escola cada dia é um desafio lidar com tantas diferenças, para as professoras também é um desafio para lidar com as diferenças.

Por isso entendemos que para as famílias é um desafio diário de enfrentamento de medos e incertezas.

O que podemos concluir de toda essa pesquisa é que a escola não está preparada e, na verdade, ela vai se preparando diariamente cotidianamente para atender as demandas de cada criança, seja ela especial ou não, as leis existem, mas não corroboram com o dia a dia das escolas, pois não são efetivas.

As famílias precisam criar parcerias com as escolas pensando sempre no desenvolvimento de seus filhos.

A escola visa acolher essas famílias e respeitar seus medos e suas angústias, entender que quando são convocados para reuniões é com intuito de melhor entender e compreender as dinâmicas familiares e usar como apoio a escola, ambos tendo a mesma fala e postura, a parceria entre escola e família é o que proporcionara dias mais leves tanto para os educandos tanto para educadores, e com o isso o processo de ensino e aprendizagem se dará da melhor forma com a intencionalidade de propor situações novas, momentos prazerosos, e uma educação com qualidade e equidade para todos.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; organização – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Notas Estatísticas Censo Escolar 2018**. Brasília - DF janeiro de 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/>. Acesso em 15 de março de 2024.

BRASIL. Ministério de Educação **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto n.º 57.379. **Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2016.

CANCIAN, Queli Ghilardi, MALACARNE, Vilmar. **Diferenças entre Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem**. 2° Congresso Internacional de Educação. ISSN 2318 – 759X. 2019. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/>. Acesso em 17 de março de 2024.

LUSTOSA, Elisa Maciel Ferreira. SANTOS, Elaine Oliveira Santos. **O Acolhimento da Família na Educação Inclusiva e o Papel do Psicopedagogo**. Caderno Intersaberes - v. 9 n. 18 – 2020.

NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa et al. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5** / [American Psychiatric Association]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em:<https://www.institutopebioetica.com.br/>. Acesso em 17 de março de 2024.

SANTOS, Valkiria Cordeiro da Rocha. Curso de especialização em desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar **Família: Uma Aliada na Educação Inclusiva?** - UnB/UAB Brasília. 2015. Disponível em: < https://bdm.unb.br/>. Acesso em 18 de março de 2024.

SÃO PAULO. Lei n.º 16.279, de 08 de julho 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. **Plano Estadual de educação - PEE/SP - Relatórios de Monitoramento**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.fde.sp.gov.br/>. Acesso em 15 de março de 2024.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

CLAUDETE COELHO BARRETO

RESUMO

O presente estudo busca compreender os rumos da implementação da política inclusiva por meio da confrontação do discurso oficial com as práticas sociais. A história da educação especial no Brasil está marcada pela exclusão social e educacional, entende-se que garantir o direito à educação das pessoas com deficiência é um processo complexo e que exige ações políticas de diferentes dimensões.

Palavras-chave: educação; inclusão.

A reflexão sobre as diretrizes, materiais e documentos do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade a partir dos depoimentos de gestores de um município-polo permitiu levantar algumas questões relacionadas ao modo como a política inclusiva está sendo implantada. A análise revela que há tensões e conflitos relacionados às possibilidades de efetivação das ações de formação e multiplicação; à própria discussão conceitual sobre a inclusão; ao lócus de atendimento ao aluno com deficiência; ao financiamento e às relações

entre o público e privado; assim como, quanto às responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo. Os resultados apontam que essas tensões podem ser entendidas a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, a valorização da diversidade e o atendimento de necessidades individuais.

A educação inclusiva é uma ação educacional humanística, democrática, amorosa, mas não piedosa, que percebe o sujeito em sua singularidade e que tem como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

O conceito de educação inclusiva surgiu a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. A ideia é que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. O objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.

Do ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto. No entanto, por vezes, surge uma imensa dificuldade por parte das escolas em conseguirem integrar as crianças com necessidades especiais devido à necessidade de criar as condições adequadas.

Com a Declaração de Salamanca surgiu o termo necessidades educativas especiais, que veio substituir o termo “criança especial”, termo anteriormente utilizado para designar uma criança com deficiência. Porém, este novo termo não se refere apenas ás pessoas com deficiência, este engloba todas e quaisquer necessidades consideradas “diferentes” e que necessitem de algum tipo de abordagem específica por parte de instituições. Num mundo cheio de incertezas, o Homem está sempre a procura da sua identidade e, por

vezes, chega mesmo a procurar integrar-se na sociedade que o rodeia, pois fica um pouco “perdido”.

Levando em consideração a Declaração de Salamanca onde surgiu o termo necessidades educativas especiais, que veio substituir o termo “criança especial”, termo anteriormente utilizado para designar uma criança com deficiência. Pode – se concluir que esse novo termo não se refere apenas às pessoas com deficiência, este engloba todas e quaisquer necessidades consideradas “diferentes” e que necessitem de algum tipo de abordagem específica por parte de instituições. Todavia, se faz necessário um conjunto de aparatos técnicos e humanos para que o processo de desenvolvimento dessas crianças ocorra de forma plena. No entanto, sabemos que no momento não é caso.

Diferença entre o ensino integrado e o ensino inclusivo

As expressões integrado e inclusivo são comumente utilizadas como se tivessem o mesmo significado. No entanto, em termos educacionais representam grandes diferenças a nível da filosofia a qual cada termo serve. O ensino integrado refere-se às crianças com deficiência aprenderem de forma eficaz quando frequentam as escolas regulares, tendo como instrumento a qualidade do ensino. No ensino integrado, a criança é vista como sendo *portadora* do problema e necessitando ser adaptada aos demais estudantes. Por exemplo, se uma criança com dificuldades auditivas é *integrada* numa escola regular, ela pode usar um aparelho auditivo e geralmente espera-se que aprenda a falar de forma a poder pertencer ao grupo. Em contrapartida, não se espera que os professores e as outras crianças aprendam a língua de sinais. Em outras palavras, a integração pressupõe que a criança deficiente se reabilite e possa ser integrada, ou não obterá sucesso.

O ensino inclusivo toma por base a visão sociológica de deficiência e diferença, reconhece assim que todas as crianças são diferentes, e que as escolas e sistemas de educação precisam ser transformados para atender às necessidades individuais de todos os educandos – com ou sem necessidade especial. A inclusão não significa tornar todos iguais, mas respeitar as diferenças. Isto exige a utilização de diferentes métodos para se responder às diferentes necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento individuais. O ensino integrado é algumas vezes visto como um passo em direção à inclusão, no entanto sua maior limitação é que se o sistema escolar se mantiver inalterado, apenas algumas crianças serão integradas.

Para se ter um parâmetro ou meio termo entre ter a deficiência intelectual e não ter a deficiência, utiliza-se o termo limítrofe. A criança limítrofe entra no grupo de alunos de "Educação Inclusiva". O diagnóstico médico, explica sobre a situação dizendo que a criança tem um retardo intelectual, porém não chega a ter a deficiência em si, a criança cresce tendo dificuldades na aprendizagem durante toda sua vida. Geralmente a APAE colabora ajudando essas crianças, e são encaminhadas também para psicólogos, psicopedagogos, ou dependendo até mesmo para psiquiatras. As crianças com esse distúrbio podem ter várias características, umas são dispersas durante as explicações, outras são agressivas, algumas criam seus próprios mundos, e se distraem com qualquer coisa, dentre outras características.

Exclusão X Inclusão

A lógica da exclusão apoia - se na lógica das classes. Classificar é uma forma de conhecimento, que nos possibilita definir a extensão dos termos que, por possuírem um critério comum, são equivalentes entre si, quanto a esse critério. Ou seja, classificar é uma forma de conhecimento pela qual reunimos, abstraindo as semelhanças, todos os termos que satisfazem a um critério comum, tornando-os, por isso, equivalentes entre si com relação a esse critério. Todos nós classificamos, necessitamos classificar para conhecer as

coisas. Classificar é, portanto, uma forma de organização ou de raciocínio que coloca os iguais, os que respondem ao mesmo critério, em um mesmo lugar, em uma mesma caixa. Iguais, significa, aqui, que os elementos – por terem sido reunidos e por se enquadrarem no mesmo critério, não guardam diferenças e por isso são equivalentes entre si, isto é, substituem-se uns aos outros.

É o caso dos alunos em uma sala de aula. Do ponto de vista da definição, em termos de série ou ciclo escolar, todos são substituíveis entre si, pois obedecem ao mesmo critério. Esse é o poder da lógica da classe: abstrair diferenças.

Hoje, critica-se o lado negativo de se pensar ou organizar o conhecimento pela classe. É importante, porém, aprendermos a analisar os dois lados de cada coisa. O “bem” e o “mal” que lhe atribuímos. Como desfrutar o bem e conviver com os impasses do mal, considerando que nem sempre eles podem ser dissociados?

A ideia de classe como possibilidade de reunir pessoas que, sob um certo critério, sob uma certa condição, se substituem, ou seja, se equivalem, é uma ideia muito poderosa na prática. Poderosa, porém, na condição de que, para reunir, seja necessário excluir, deixar fora todos os que não caibam no critério. Esses formarão, agora, o grupo dos sem-critério, sem-categoria, o grupo dos excluídos. No que diz respeito aos excepcionais, aos portadores de deficiência auditiva, física, visual, foi esse o raciocínio reinante na nossa educação até há bem pouco tempo. Eles estavam, de certa forma, excluídos da escolaridade normal porque não entravam na categoria privilegiada e formavam uma outra classe de pessoas, uma outra classe de alunos. Em alguns casos, uma classe que dispunha de alguns recursos, de bom atendimento; mas, infelizmente, em muitos casos, um depósito de pessoas que, a partir de um certo momento, não se conseguia saber o que era pior nelas, se era a sua cegueira ou tudo aquilo que, podendo ser normal, tinha sido destruído, prejudicado – em nome de uma dificuldade nossa em ver o cego

além da sua cegueira – ver aquilo que um cego compartilha com os videntes e que, muitas vezes, são todas as outras funções. Então, na verdade, muitas vezes, a nossa cegueira – se eu posso usar essa metáfora – é maior do que a cegueira do cego, nossa surdez maior do que a do surdo, nossa limitação maior do que a do mutilado ou do excepcional.

O problema da classe, em outras palavras, é reunir os que entram por um critério comum e excluir aqueles que estão fora do critério. Se, do ponto de vista cognitivo, do ponto de vista teórico, do ponto de vista de conhecimento, isso é muito simpático, é muito potente; do ponto de vista social, do ponto de vista político, do ponto de vista educacional, cria, na prática, situações indesejáveis e muitas vezes insuportáveis.

Dizer que a exclusão se apoia na lógica da classe não significa que classificar seja algo errado. Classificar é necessário e, por isso, bom. Todos necessitamos classificar: a classificação é uma fonte de conhecimento. Pela classificação, pode-se separar, por exemplo, as frutas maduras das que ainda estão verdes, pode-se formar agrupamentos segundo um certo critério. Sem a classificação, é difícil aprender ou conhecer. O problema, então, não reside em agrupar as coisas por classe, o problema reside no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe, que cria preconceitos, separa, aliena.

Como, durante séculos, a organização familiar e escolar foi determinada pela classe, o desafio de uma educação inclusiva consiste em romper com o preconceito, ao conviver com pessoas que, em nossa fantasia, não são como nós, não têm nossas propriedades ou características. Essa atitude permanece até que um acidente, uma morte, uma doença em família nos lembre que essa é uma circunstância de todos nós, em algum momento de nossa vida. Alguns têm essa circunstância permanentemente; para outros, ela se torna permanente e, para outros ainda, ela é momentânea, ou seja, vem e vai.

Se fui claro até agora, o problema da classe consiste em estruturar as coisas numa relação de dependência, ou seja, depende-se do critério para estar dentro ou fora. É o critério, como forma, quem autoriza a exclusão ou a inclusão na classe, ou seja, o critério é o referente; portanto depende-se de atender, ou não, ao critério para pertencer, ou não, a uma classe. Além disso, quem está fora do critério, ou seja, excluído em relação ao critério, não é nada. Em outras palavras, na lógica da exclusão, os que estão fora do critério compõem algo indefinido, por isso são frequentemente designados pelo termo "sem": sem-terra, sem-teto, sem-projeto.

Na lógica da classe, a exclusão dos termos que não possuem o critério que define a classe é obtida pelo raciocínio do "sim" e do "não". O "sim" afirma a pertinência, isto é, autoriza a inclusão. O "não" nega a pertinência, autoriza a exclusão.

Crianças (ou pessoas em geral) que não se encaixem em certos critérios estão fora e, portanto, entregues à própria sorte. Ou seja, a exclusão é o destino dos que não pertencem, por não satisfazerem os critérios, a uma certa classe.

Lógica da Inclusão

Define-se a inclusão pela lógica da relação, por intermédio da qual um termo é definido em função de outro. A lógica da exclusão, como vimos, é definida pela extensão dos termos que possuem algo em comum, ou seja, atendem a um critério ou referente (exterior). A lógica da inclusão é definida pela compreensão, ou seja, por algo interno a um conjunto e que lhe dá um sentido.

Há um discurso simpático, politizado e bem-intencionado, favorável à relação. Em tese, somos todos favoráveis ao raciocínio da relação; mas, gostaria de analisar os riscos de uma relação perversa que, nesse sentido, pode repetir o que já conhecemos sob o nome de classe ou exclusão. O que é relação?

Relação é uma forma de interação, de organizar o conhecimento, ou de pensar o que quer que seja, na perspectiva de outro. Do ponto de vista da classe, por exemplo, se uma mulher for casada com um alcoólatra, se o referente for beber, e se ela não beber, então, ao contrário de seu marido, ela é considerada não-alcoólatra, ou seja, está excluída da classe das pessoas que bebem. Em outras palavras, seu marido pertence à classe das pessoas alcoólatras e ela não; ele é dependente do álcool, ela não. Do ponto de vista da relação, dá-se o inverso. Se uma pessoa for casada com um alcoólatra, então, todas as pessoas que pertencem à sua família, também estão compreendidas por essa relação, ou seja, são mulher ou filho de um “alcoólatra”. Em outras palavras, pode ser que uma pessoa que pertença à família de um alcoólatra não beba uma gota de álcool, mas o fato de pertencer à mesma família, em termos relacionais, implica que ela, também, sofra as consequências do alcoolismo, pois é também parte de um mesmo todo.

Sei que a análise do tema inclusão/exclusão pode causar um certo embaraço, pois, em certos conteúdos, a exclusão é ruim, mas, em outros, proporciona a ilusão de liberdade. Pela lógica da classe, se um marido for impotente e sua mulher, não, a dificuldade dele não a atingirá, pois ela é potente. Do ponto de vista da relação, a impotência será algo comum ao marido e à mulher, ainda que os dois possam ocupar, quanto ao problema, diferentes posições. Sei que isso pode parecer desagradável e difícil de suportar, mas esse é um dos princípios da lógica da inclusão. O objetivo desse texto é analisar o fundamento dessa lógica. Ou seja, não dá para ser contra a exclusão, em certos domínios, e, em outros, ser a favor, por se sentir menos mal, menos afetado. Por exemplo, pode ser que quem use droga seja o filho ou o irmão. Do ponto de vista da classe, é verdade; do ponto de vista da relação, é falso. Se o filho ou irmão é um drogado os outros integrantes da família também estão envolvidos no problema. Assumir isso é, muitas vezes, a condição para um trabalho de recuperação do doente.

O que está sendo analisado aqui, em termos da relação entre o alcoólatra e sua mulher, pode ser pensado, igualmente, quanto à relação professor/aluno. Se uma criança tem dificuldades de aprendizagem ou de convivência em sala de aula, se suas limitações causam “problemas” quanto aos hábitos pedagógicos do professor (estratégias de ensino, organização do espaço e tempo didáticos, expectativas, etc.), pela lógica da classe, a dificuldade é do aluno e não necessariamente do professor. Na lógica da relação o “problema” é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos, nesse novo contexto, a rever suas formas de se relacionar com os alunos, a estudar temas que pensava nunca ter que estudar. Tudo isso altera muito a situação tradicional da escola, por mais que ela seja, também, julgada insatisfatória.

Classificar, como mencionado, é reunir coisas que tenham um critério comum e, portanto, sejam substituíveis entre si. Relacionar é reunir coisas que façam parte uma da outra, e que, nesse sentido, não valham por si mesmas, pois é a relação com o outro, e vice-versa, que as define. Consideremos, por exemplo, duas canetas, uma medindo 10 cm e outra, 15 cm. O fato de que, pela classe, ambas sejam canetas não anula o fato de que, pela relação, uma seja maior (ou menor) do que a outra. Portanto, na relação, quem nos define são também os outros com quem nos relacionamos, pois somos definidos por esse jogo de posições que nos situa uns e em relação a outros, de diversos modos.

Para analisar o problema da inclusão, penso ser útil usar exemplos, considerados ora na perspectiva da classe, ora na perspectiva da relação, e, algumas vezes, usar exemplos “fortes” para tomarmos consciência do preço do estarmos juntos, isto é, para refletirmos sobre uma certa idealização de que incluir sempre seja bom e tranquilo. Numa reunião de pais, podemos estar juntos com um alcoólatra, ladrão ou prostituta. Na relação “o meu e o seu filho são alunos dessa escola”, todos estamos compreendidos no mesmo contínuo. Suportamos isso? Suportamos, por exemplo, sentarmo-nos ao lado de uma

prostituta e vê-la, nesse momento, apenas como a mãe de uma criança que, eventualmente, está tendo dificuldades? Porque os incluídos não são os deficientes mentais, os incluídos somos nós, e a inclusão não vale só para essas pessoas; vale para todos nós porque, caso contrário, estaremos novamente raciocinando pela classe, não pela relação.

Relacionar é definir algo em relação ao outro, pela sua posição ou lugar, por aquilo que está entre os dois, não nele ou no outro. Para insistir no exemplo, pela lógica da classe, o alcoolismo está no marido, não na esposa. Pela lógica da relação, o alcoolismo é um problema deles e é por isso que viver com ele, alcoólatra, significa conviver com aquilo que nos relaciona. Caso contrário, raciocinamos novamente pela classe, como se a educação inclusiva significasse colocar os cegos e mutilados dentro da classe e nós continuarmos normais. Não é isto, isto é mentira, ilusão, perversidade, arrogância. Incluir significa abrir-se para o que o outro é e para o que eu sou ou não sou em relação ao outro. Por isso, a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, das estratégias que utilizamos, dos objetos e do modo como organizamos o espaço e o tempo na sala de aula. Temos que rever as estratégias para ensinar matemática e língua portuguesa. Temos que rever a grade curricular, os critérios de promoção ou de avaliação. Temos que rever nossa posição ou lugar frente a esses outros, outrora excluídos, que agora fazem parte do todo ao qual pertencemos. Incluir significa aprender, reorganizar grupos, classes; significa promover a interação entre crianças de um outro modo.

Na lógica da exclusão ou da classe, o referente é externo (isto é, independente dos objetos que são por ele classificados), único (mesmo podendo integrar várias qualidades ao mesmo tempo) e sucessivo (podemos classificar um objeto de infinitas formas, mas em “tempos” ou “espaços” diferentes). Na lógica da inclusão ou da relação, o referente (que compreende ou dá sentido a ela) é interno (é o que faz a mediação entre um termo e um outro e, nesse sentido, está entre eles) e, por isso, é múltiplo e simultâneo

(podemos nos relacionar no mesmo espaço e tempo de muitas e muitas formas).

Da interdependência

Se, na classe, a estrutura é de dependência ou de independência, numa relação que se queira verdadeira, a propriedade é de interdependência. Já discuti a dependência e a independência, no raciocínio sobre a classe. Penso que, agora, seja interessante analisar a interdependência, que caracteriza o raciocínio da relação.

Uma relação estrutura-se pela propriedade da interdependência, cujas características são: ser indissociável, complementar e irredutível.

Ser indissociável significa que, na relação, não existe a não-dualidade, não existe o separado ou separável. É por isso que, conforme já comentei, enquanto, na classe, uma pessoa pode ser alcoólatra e a outra, normal, na relação, predomina o princípio da indissociabilidade, ou seja, o que vale para uma vale para outra, mesmo que ocupem posições diferentes, nesse mesmo contínuo relacional. Então, a indissociabilidade é o princípio pelo qual compartilhamos um mesmo todo, ainda que eventualmente em posições diferentes. Ou seja, pertencemos todos a um mesmo contínuo, mesmo quando negamos esse contínuo, mesmo querendo sair fora dele, mesmo tendo medo dele. Na classe, isso não ocorre porque, o que decide a presença ou não é o critério que junta ou separa os termos em função de sua equivalência, ou possibilidade de substituição. Na relação, nos limites do sistema que está sendo considerado (família, escola, etc.) estamos sempre dentro, compondo as partes que definem o sistema como um todo.

A complementaridade é o princípio pelo qual, num todo, a parte que falta para a outra parte virar todo é complementar. Por exemplo, do ponto de vista pessoal, o homem, enquanto gênero, não depende da mulher. O homem pode viver a sua vida inteira independente da mulher, do ponto de vista pessoal. Do ponto de vista biológico, o homem é complementar à mulher,

enquanto espécie. Porque há uma parte do homem que ele só encontra na mulher. Do ponto de vista da espécie, portanto, do ponto de vista biológico, há uma parte da mulher que só os homens têm. Por isso, do ponto de vista biológico, a relação homem-mulher é uma relação complementar.

Recorrendo a outro exemplo biológico: nosso sistema respiratório é composto por uma parte, o ar, que nosso aparelho respiratório não produz. O ar complementa o que nos falta para respirar. Complementaridade significa que há uma parte que nos completa e que está fora de nós. É isso que quer dizer interação e assimilação, na teoria de Piaget. O que quer dizer assimilação? Por que somos fadados à interação? Interação quer dizer relação. Porque o nosso sistema respiratório precisa do ar e nós não fabricamos o ar. Por isso, assimilar significa poder incorporar do outro aquela parte sem a qual eu não sou, eu não me completo.

Tomemos, agora, um outro exemplo, no âmbito social. Um texto, enquanto texto, não depende de sua leitura. Se tiver as propriedades, a estrutura, a forma etc., de um texto, é um texto. Mas, do ponto de vista funcional, um texto que não continue sendo lido deixa de ser um texto. Porque um texto que tenha sido construído como texto e que ninguém leia não é um texto. Por isso, leitura e escrita são atos sociais complementares: a leitura é aquilo que complementa a escrita enquanto ato social de comunicação e vice-versa, ou seja, o princípio da complementaridade baseia-se na ideia de que uma parte do todo, que não esteja em um lado, há de estar no outro. Para se afirmar, por exemplo, que uma caneta B é maior que uma caneta C, é necessário considerá-la como referência. Só que, ao mesmo tempo, a caneta B, pode ser maior que uma caneta A, pois, nessa outra referência, ela tem mais comprimento. Qual é a relação disso com complementaridade? Complementar é o que falta para algo se completar. Para se dizer que uma coisa é maior ou menor que outra, a outra é que lhe falta para se definir sua condição de maior ou menor.

O interessante, do ponto de vista teórico, e talvez injusto do ponto de vista prático, é que, às vezes, usamos as pessoas portadoras de deficiência, como referência para afirmarmos que somos normais, que não temos o que elas têm. Ou seja, usamos o critério da classe, pois deficiência, por definição, indica a pessoa, segundo o critério “eficiência”. Se usássemos o critério da relação, isso nos desafiaria para outras formas de compreensão.

A proposta de inclusão, pela qual tenho a maior simpatia, apesar de todos os desafios que nos coloca, é considerar a relação entre as pessoas de forma interdependente, ou seja, indissociável, irredutível e complementar. Como, de um ponto de vista relacional, nos comportarmos de modo indissociável com uma criança deficiente, por exemplo? Como não a reduzir aos nossos medos, dificuldades ou preconceitos? Como não a reduzir ao que gostaríamos que fosse, aos nossos anseios ou expectativas? Como reconhecê-la por aquilo que é ou pode ser, nos limites que a definem, como, aliás, definem qualquer um de nós? Como pensá-la como parte de nós, que nos desafia naquilo que sempre recusamos ou negamos em nós e, graças a isso, aprender com ela e, quem sabe, nos aperfeiçoarmos, graças a ela?

Outro aspecto da relação é o da irredutibilidade. Numa relação, nada é redutível porque tudo depende da relação, que se estabelece entre uma coisa e outra. Por exemplo, simultaneamente, se em uma relação algo é menor, em outra pode ser maior e em outra ainda pode ser igual. Por isso, na relação, o princípio é o da irredutibilidade, pois um objeto não se reduz ao nosso referente, ele admite múltiplos referentes, ou seja, pode ser compreendido de muitas formas. Na lógica da classe, ao contrário, somos redutíveis, redutíveis ao critério que nos define. Na lógica da relação, somos irredutíveis no sentido de que não somos reduzidos a uma coisa ou outra porque quem nos define é a relação.

Considerações Finais

O quadro assim delineado fica mais complexo ainda quando se consideram as necessidades dos sistemas de ensino de responder às demandas por qualidade e de apresentar resultados socialmente satisfatórios e quando se consideram as deficiências históricas na formação de educadores. Nesse contexto, as tensões e os conflitos gerados na implementação do Programa ora analisado podem ser entendidos a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, à valorização da diversidade e ao atendimento de necessidades individuais.

Nessa direção poderíamos avançar na reflexão sobre o papel das atuais reformas educacionais frente à histórica desigualdade social e escolar presentes no Brasil. Uma vez que falamos, como autoras, do lugar de quem pensa que, num projeto emancipador de sociedade e educação, o direito à educação não caberia em reformas pontuais e sim num projeto político-pedagógico que teria como princípio o acesso, a permanência e a socialização-apropriação do conhecimento para todas as crianças e jovens. O projeto de educação é consequência de um projeto de sociedade que valoriza a educação como processo criador e emancipador do homem.

Referências Bibliográficas

Declaração de Salamanca, Ministério da Educação

A atenção educacional à diversidade: escolas inclusivas. R. Blanco, In: Marchesi, A., Tedesco, J.C., e

A sala de aula inclusiva. Daniela Alonso e S. Casarin. São Paulo. No prelo 2012.

Diversidade como paradigma de ação pedagógica na Educação. R. E. Carvalho. In:
Revista da Educação Especial. MEC/SEESP. Out. 2005.

Flexibilização Curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência. E. Lopes, PDE, Universidade Estadual de Londrina. Paraná. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/786-2.pdf

Qualidade, equidade e reformas no ensino. Coll, C. Madri: OEI-Fundação Santillana, 2009.

Documentos
Resolução CNE/CEB Nº 2. Art. 5º, Inciso III, MEC. 2001. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e Parecer CNE/CEB nº 13/2009 http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

ARANHA, M. S. F. (Org.). **Educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 4v.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso: em 20 de outubro de 2008.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de outubro de 2008.]

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de outubro de 2008.

BRASIL. **Lei n. 10172, de 10 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de outubro de 2008.

BRASIL. **Lei 10845, de 05 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de out. de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 01 agosto de 2007

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

BRASIL. **Decreto 6253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008

BRASIL. **Decreto 6571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de outubro de 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

CAIADO, K. R. M. **O aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006

FERREIRA, J. R. Políticas Educacionais e Educação Especial. In: Reunião Anual da ANPED. 25. **Anais**... Caxambu, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: abril de 2008

FREITAS, M. C. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006

GENTILI, P. Educação. In: SADER, E. *et al*. **Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 440-451

JINKINGS, I. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 9-14.

KASSAR, M. C. M. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. de *et al*.**Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20

_____. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 689-715, 2006.

NERI, M. *et al*. **Diversidade**: retratos da deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROTH, B. W. (Org.). **Experiências educacionais inclusivas** – Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SANFELICE, J. L. Fontes e história das políticas educacionais. In: LOMBARDI, J. L.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 97-108.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO MEDIADORA NA ATUALIDADE

CLAUDETE COELHO BARRETO

RESUMO

A Mediação Escolar é um meio de diálogo e de reencontro interpessoal, de resolução dos conflitos, em que um terceiro, neutro e imparcial, auxilia os indivíduos a comunicarem, a negociar e a alcançar compromissos mutuamente satisfatórios.

Palavras-chave: mediação; conflito; escola.

Introdução

A mediação é um processo de ajuda em situação de crise e está sendo pensada para o conflito, de ordem passageira, porém sua efetivação, na cultura escolar, requer uma intervenção pontual, a serviço de conflitos que não se resolvam espontaneamente. Assim seu papel é prevenir que tais conflitos cresçam e transformem-se em atos de violência.

Isso acontece na medida em que são disponibilizados aos agentes do conflito momentos e locais adequados para, com auxílio do mediador, buscarem por meio do diálogo e do respeito uma solução plausível às necessidades dos envolvidos. Visto que quando a mediação não acontece

cabe aos sujeitos do conflito, em momento de elevada afetação emocional, buscarem sozinhos o que cada um acredita ser o certo, fato que desencadeia uma série de fatores que podem dificultar ainda mais a negociação e gerar agressões verbais, psicológicas e físicas, caracterizando um quadro de violência assumida. Assim, no momento apropriado, quando ocorre a intervenção no conflito, por alguém preparado, essa situação tende a amenizar e encontrar meios de retornar a convivência pacífica e respeitosa, evitando assim a violência.

Preparar os atores da comunidade educativa segundos os princípios da mediação significam não só fomentar uma melhor convivência na escola, mas também potenciar uma sociedade civil ativa e cívica.

O que é um conflito?

Eu desejo, eu quero, eu necessito, eu acredito, eu sei. Mas o outro, por algum motivo, me diz que o que eu desejo não posso ter; o que eu quero é impossível querer; o que eu necessito não me convém; o que eu acredito não está certo; o que eu sei, na verdade, posso não saber. Todas estas situações podem gerar conflitos. E esta palavra vem carregada de uma força negativa. Algo que me impede, me limita e me incomoda.

Este "outro" que me limita pode ser real ou potencial. Um pai, um guarda de trânsito, a justiça, o dinheiro, podem ser alguns dos muitos exemplos de limitadores reais ou potenciais. Alguém realmente não tem dinheiro para algo ou imagina que não tem; independente da realidade, conflitos podem ser gerados quando o indivíduo se sente limitado.

É esta limitação, sentida como ameaça ao seu "bem-estar", que geralmente impulsiona o sujeito a agir em busca de seu equilíbrio, de seus desejos, mesmo que ameaçados. Este desequilíbrio já é um conflito e ao tentar resolvê-lo, pode-se gerar ainda outros conflitos (ou não).

A escola apresenta-se como local privilegiado de socialização e, portanto, propício ao desenvolvimento de sentimentos, afetos e emoções que podem em determinado momento gerar conflitos em que o diálogo cotidiano não seja capaz de solucionar. Quando isso ocorre percebe-se a necessidade de que sejam tomadas providências para que essa situação conflituosa não se deteriore vindo a tornar-se um ato de violência. A esse respeito Ortega, (2002:143), afirma que:

> O conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema.

Que sentimentos geram um conflito?

Homens não se beijam no rosto. Esta crença em nossa cultura ocidental passa a ser percebida como uma "verdade". Se esta "verdade" for contestada, determinado homem pode sentir-se invadido e, naturalmente, percebe-se em conflito.

Um pai sempre se colocou e foi visto como "chefe de família", mantendo-a financeiramente. Sua esposa começa a ajudá-lo com as despesas e este homem se percebe ameaçado pois acredita não poder mais manter a posição de quem "chefia". Duas crianças querem o mesmo brinquedo no mesmo momento. Desejam algo que o outro também deseja.

Um país acredita que suas fronteiras estão sendo ameaçadas por um grupo diferente e teme perder suas propriedades.

Todas estas situações exemplificam diferentes sentimentos que podem gerar conflitos. Vale ressaltar que são crenças sobre determinada situação que, ao serem contestadas, podem ocasionar divergências. E, na administração de conflitos não se busca modificar as crenças, mas focar a situação em questão. É de senso comum que religião e futebol não se discutem, pois são crenças aparentemente "imutáveis". O que se procura solucionar são as consequências conflituosas que estas diferenças possam ocasionar em determinada relação. Tem-se a tendência a evitar os conflitos e manter as crenças como acreditamos ser, o que pode ser o mais fácil, mas nem sempre o mais adequado. Mais adiante retomaremos este ponto fundamental que auxilia na compreensão e administração de conflitos.

Conflito e Violência

Qual a relação entre conflito e violência? Segundo Vezzula (1998, p.20), "a violência nasce com o medo (real ou fantasioso) e se compõe num crescendo de agressividade com ações e reações".

Resgatando os exemplos anteriores, o homem que se sentiu invadido pode reagir falando ao outro homem que não gosta deste comportamento, ou reagir de forma mais agressiva verbal ou fisicamente. O pai que percebe seu posto de "chefe de família" ameaçado pode conversar com sua esposa sobre isto, pode agredi-la, afastar-se da família, competir com sua esposa ou deprimir-se. As crianças que querem o mesmo brinquedo podem ser orientadas a combinar como dividirão o brinquedo ou podem agredir-se mutuamente, lutando para ver quem "ganha". Os países podem negociar o território em questão ou entrar em guerra por ele.

Todas são possibilidades de reação geradas pela limitação imposta a estes sujeitos ou grupos. A violência é, portanto, um grau extremo de expressão da agressividade, de forma prejudicial, ocasionada por limitação de um desejo.

É importante relembrar o conceito de agressividade (discutido em outros ensaios) como uma energia natural, inerente ao homem e que o constitui. É a forma como esta energia se canaliza para determinado objetivo que classifica atos de agressão e violência. Ser agressivo para alcançar um propósito pode ser benéfico, na medida em que impulsiona o sujeito a movimentar-se e produzir, mas é maléfico quando se constitui de uma intencionalidade destrutiva.

Fases e tipos de conflito

Para melhor compreender um conflito, Vezzula cita Rummel apontando cinco principais fases deste processo:

Conflito latente

Início do conflito

A procura do equilíbrio do poder

Equilíbrio do poder

Ruptura deste equilíbrio

Por exemplo, na relação professor/aluno. Um aluno pode acreditar saber mais que determinado professor. Existe um conflito latente (a). Ambos competem para obter maior atenção da turma - o conflito foi iniciado (b). Ambos buscam obter mais poder - o professor mantendo-se em uma postura autoritária e superior e o aluno buscando "aliados" entre os colegas da turma (c). Há um equilíbrio de forças e poder (d). Mas como o próprio Vezzula diz, "este equilíbrio é frágil e qualquer fato pode produzir sua ruptura" (1998, p. 20) (e).

Este autor também sinaliza a diferença entre conflito manifesto e oculto. Estes conceitos apontam na direção de que nem todos os conflitos são explicitados e, muitas vezes, a própria pessoa não tem consciência que vive este conflito. Para contextualizar, pode-se imaginar aquele "chefe de família" que sente-se ameaçado, não se dando conta de que é por medo de sua imagem ser destruída, que ele reage agredindo a todos a sua volta.

> Vezzula resume tais definições: "(...) o conflito consiste em querer assumir posições que entram em oposição aos desejos do outro, que envolve uma luta pelo poder e que sua expressão pode ser explícita ou oculta atrás de uma posição ou discurso encobridor" (p. 21).

A Origem do conflito

Para estudar a origem dos conflitos, resgatamos estudos sobre a constituição do ser humano. Resumidamente, existe a ilusão da não-contradição, ou seja, o homem parece lutar para manter-se em equilíbrio e longe de situações que possam lhe angustiar. Mas, é da natureza humana a contradição entre o desejo sobre determinada coisa e, por outro lado, fazer o contrário disto que se deseja.

Esta contradição tem origem na formação dos indivíduos que desde bebês, através dos cuidados de seus pais, dividem-se "entre suas verdadeiras necessidades e a interpretação delas feita pelo adulto" (Vezzula, 1998, p. 23). Assim, pelo menos até a adolescência, este indivíduo "aceita" as normas e educação que lhes são dadas a fim de ser querido por estes que lhe educam e para, ilusoriamente, manter-se em equilíbrio (sem angústia). E, de forma geral e resumida, nos constituímos através destes desejos que nos são colocados.

Recorrendo a um de nossos exemplos anteriores, ser forte, correto, rígido e líder podem ter sido normas ensinadas àquele chefe de família ao longo de sua estória de vida, e ele aprendeu que é sendo assim que ele se sente aceito. Se isto lhe for tirado, ou se ele acreditar que esta sua imagem está sendo ameaçada, é natural que ele se sinta em conflito (e que isto lhe seja negativo).

Algo que ameace nossa frágil ideia de quem somos nos angustia ao ponto, muitas vezes, de não ser possível nos repensarmos. Um professor que sempre atuou de determinada maneira e obteve sucessos, pode ter

dificuldades em reformular suas atitudes, pois terá que abandonar ideias sobre si mesmo para arriscar-se a construir novos conceitos sobre sua prática. Isto gera naturalmente conflitos e resistências. Outro exemplo típico é a aposentadoria. Muitos recém aposentados tendem a sentir-se "perdidos", pois a vida toda mantivera uma referência de profissional e, com a aposentadoria, devem perceber-se sob outras referências (a de avô, a de outro profissional, etc.).

Lutamos para satisfazer nossas necessidades ao mesmo tempo em que aprendemos crenças, normas e valores. Nem sempre nossas necessidades condizem com estas crenças aprendidas. Mas, aprendemos que apenas respeitando estas normas, alcançaremos a aprovação dos outros a nossa volta. Como podemos nos satisfazer, respeitando as normas e sendo aprovados pelos outros? Estamos em conflito.

A ideia de mediação de conflitos como método formal para resolver ou solucionar controvérsias, difundiu-se a partir da década de 60, nos Estados Unidos, no entanto, apresenta-se como um meio em que há muito tempo o ser humano já utiliza, ou seja, a intervenção de uma terceira pessoa para ajudar na negociação de interesses, porém não havia a intencionalidade nessa prática. Este método é muito comum no Direito, já que junto com a arbitragem e a conciliação, tornou-se uma forma alternativa de resolver impasses, em que os envolvidos chegam a um acordo mútuo que satisfaça suas necessidades.

No Brasil, ainda não existe uma legislação que regule a prática da mediação, mas mesmo assim, é uma técnica muito utilizada nas diversas esferas em que seja necessária, entre elas pode-se citar a escola. A mediação de conflitos na escola pretende contribuir para a convivência mais saudável, construção da cidadania e enfrentamento da violência, já que são os próprios envolvidos no conflito que tentam buscar meios de superá-lo, prática que ao longo do tempo, possibilita a criação da cultura da paz nas escolas.

Espera-se que o processo de mediação de conflitos possa viabilizar o diálogo construtivo e a negociação de tomada de decisões, visando relações interpessoais confortáveis na convivência escolar. Assim, essa proposta apresenta-se à escola como uma alternativa democrática para prevenir situações em torno dos diversos tipos de violência. Portanto, o objetivo deste trabalho é fornecer à escola, ferramentas alternativas para evitar que situações problemáticas do cotidiano se desenvolvam e atinjam um nível maior de violência.

Desse modo, o interesse em discutir sobre essa temática se deu pela necessidade de contribuir na criação de relações intergrupais, pautadas no diálogo e no respeito, de duas escolas públicas do D.F, que receberão auxílio para diagnosticarem quais fatores estão propiciando a violência e assim, caso haja interesse, implantar o processo de mediação nessas escolas.

A demanda de atender essas duas escolas, do Ensino Fundamental, foi devido à formação de um grupo em uma comunidade virtual, constituído por alunos da escola A para vitimizar uma aluna da escola B. Visto que esta situação se prolongou de um pequeno conflito em que as partes envolvidas não foram capazes de resolver e nem receberam auxílio de uma pessoa preparada para tal. Diante dessa situação, acredita-se que o processo de mediação de conflitos seja um instrumento de pacificação e de construção de valores e de um ambiente em que se possa conviver sem medo.

Segundo o Instituto Mediare do RJ, (p.2), “a ideia principal do projeto é estimular uma atmosfera pacífica nas escolas, a partir de criação do hábito de diálogo e resolução de conflitos por meio de soluções apresentadas pelos próprios envolvidos e, portanto, principais interessados em resolvê-los”. Desse modo, os protagonistas do conflito serão os alunos, já que a proposta é evitar que problemas de convivência e respeito entre eles cresçam e tornem-se atos de violência. Porém, nada impede, se houver necessidade ou interesse, que seja implantado um programa de mediação de conflitos para atender o restante da comunidade escolar, nesse caso, os protagonistas seriam professores, pais,

direção e funcionários em geral. Mas vale ressaltar que a proposta ora apresentada é de mediação de conflitos entre os alunos, em que eles próprios são os protagonistas e preferencialmente também serão os mediadores.

Portanto, acredita-se que a proposta apresentada, possa contribuir para a construção de hábitos de diálogo e respeito entre os alunos das escolas citadas, e de outras que também tenham interesse, na medida em que disponibiliza meios viáveis de realizar a mediação de conflitos como um suplemento da prática pedagógica e institucional, prática que supera as punitivas encontradas no contexto escolar, como advertências e expulsões, e realizadas pelo corpo discente o que pode proporcionar maior interesse e participação dos estudantes para juntos encontrarem alternativas de erradicar ou diminuir o índice de violência.

Conflito Interpessoal

Imagine agora que todo este processo citado anteriormente é certamente vivido por todos os indivíduos. Portanto, além de sentir-se em conflito consigo próprio, o sujeito enfrenta os conflitos alheios. Vezzula, muito claramente, define este conceito de conflito interpessoal:

> Se somarmos estas contradições internas às outras geradas na luta pelo poder, na rivalidade pelos espaços e pela imposição de nossa vontade, teremos nos aproximado do verdadeiro conceito de conflito interpessoal, onde duas individualidades, confundidas pelas próprias limitações intrapsíquicas, se enfrentam por posições incompatíveis, determinadas pelo desejo de poder mais que o outro, estruturadas numa posição defensiva, cheia de preconceitos, que confunde mais do que esclarece os próprios interesses (Vezzula, 1998, p.24).

Para solucionar um conflito

Foi citado no início deste ensaio a importância de que, na solução de um conflito, algumas crenças podem ser modificadas, outras não. Portanto, este pode ser o primeiro passo para esclarecer uma situação de conflito. Quais as crenças que os envolvidos têm sobre o fato? Se os próprios sujeitos puderem se dar conta do que acreditam e, talvez, até questionar-se se realmente acreditam, muitos desentendimentos podem ser solucionados. É clássico o exemplo de duas pessoas discutindo e, após um tempo, darem-se conta de que acreditam na mesma coisa, mas a forma como discutiam levava a crer que falavam de coisas diversas.

Aqui podemos explorar a questão apontada por Vezzula sobre posições e interesses. Quantas vezes nos colocamos em conflitos por acreditarmos estar em posições distintas de outra pessoa (por exemplo, um pai que se acha superior ao filho; um marido superior a uma esposa etc.). É preciso perceber o que está por trás destas posições - os reais interesses que levam as pessoas envolvidas no conflito a discordarem e se desentenderem. Mas, pode ser que, de fato, as pessoas envolvidas acreditem em coisas diferentes e estejam mesmo lutando por algo em comum. Nestes casos, faz-se necessário observar as formas de comunicação utilizadas e a possibilidade de um mediador que intervenha para a solução deste conflito.

O papel da comunicação nos conflitos

Partindo-se do conceito clássico de comunicação, em que existe um emissor que transmite uma mensagem através de algum canal de comunicação para um receptor, pode-se analisar alguns pontos de falhas possíveis nestas etapas.

Quando se emite uma mensagem é sempre necessário que se leve em consideração para quem esta mensagem está sendo emitida e, então, torná-la o mais clara possível a este receptor, principalmente através da linguagem utilizada. Exemplo típico é o professor, ou palestrante, que não se preocupa

com sua plateia e usa palavras de difícil entendimento para quem o escuta. Isto torna a comunicação do conteúdo inviável.

Preocupar-se se o receptor compreendeu o que lhe foi transmitido é outra maneira de evitar conflitos e dificuldades na comunicação. Fazer perguntas a seus alunos sobre o que disse (ensinou), pode ser uma boa estratégia do professor para constatar como foi recebida sua informação por estes alunos. E, se perceber dificuldades no entendimento, reformular a maneira como está ensinando, pode ser uma alternativa. Ouvir com atenção o que o emissor transmite é fundamental para uma boa comunicação. E é comum acreditarmos que já sabemos o que o outro nos comunica, pensando "já sei o que você vai dizer", ou mesmo interrompendo o emissor da mensagem, supondo já conhecer o que será dito. Este é um clássico "ruído" da comunicação, pois muitas vezes gera-se um conflito a partir deste tipo de atitude. Colocar-se sempre atento ao que lhe será falado pode prevenir situações conflitantes.

Entretanto, mesmo que se coloque atento ao que se diz, muitas vezes não nos dispomos a tentar compreender sinceramente o que nos é emitido. Resistências a novas ideias e informações podem também ocasionar divergências. Este ponto está diretamente relacionado a questão de como percebemos alguém ou alguma coisa (tema discutido no ensaio sobre percepções). E, também, pode ser entendido, na medida em que novas ideias possam modificar nosso conceito sobre nós mesmos, o que tendemos a resistir (discutido anteriormente). De qualquer forma, é na intenção sincera de ampliarmos nossas informações e ideias que facilitamos a comunicação com os outros. E, revermos o ideal de que somos todos iguais (ou devemos ser) para a constatação de que somos diferentes, e a troca destas diferenças é o mais interessante, pode mais uma vez evitar ou prevenir situações de conflito.

Além disto, mais uma forma de "ruído" na comunicação é não levar em consideração a possibilidade de discordarmos ou concordarmos com a mensagem transmitida. Tanto o emissor quanto o receptor, cientes destas

possibilidades, negociam mais facilmente seus pontos de vista, na medida em que não se iludem, mais uma vez, na crença de uma uniformidade de pensamentos.

O papel do mediador em um conflito

Como dito anteriormente, em algumas situações não é possível que os envolvidos no conflito possam, sozinhos, solucioná-lo. Nestes momentos, pode-se lançar mão de um mediador. Um casal em processo de separação pode achar mais adequado que um mediador intervenha na partilha dos bens. Dois irmãos necessitam da mãe para auxiliar no uso e na divisão de seus brinquedos. Um professor pode intervir para apaziguar uma briga entre dois alunos. Uma equipe de trabalho é mediada por um coordenador para melhor estabelecer suas relações profissionais.

O mediador tem a função de, questionando as partes envolvidas, fazê-las encontrar formas mais adequadas para discutir e solucionar o problema em questão. Isto é feito, por exemplo, quebrando o círculo vicioso de acusações, naturais em um conflito, fazendo as partes refletirem sobre seus reais interesses. É comum ouvir estórias de casais que brigam anos por determinado bem material, quando, na realidade, usam desta justificativa para se encontrarem. Ou seja, para eles ainda não está bem resolvida a ideia de se afastarem e mascaram este motivo (para eles mesmos), através de brigas infindáveis.

Outra maneira de mediar conflitos é fazendo com que as partes envolvidas obtenham mais informações sobre si próprios e sobre o outro. É interessante, no trabalho com grupos que apresentam conflitos entre seus integrantes, criar espaços para que estes indivíduos se conheçam melhor e, por vezes, se dissipem crenças que alguns tinham sobre outros e que produziam conflitos, quando são explicitadas. Mesmo que as crenças não se modifiquem, neste espaço pode-se criar a possibilidade de se falar abertamente sobre isto. Neste momento, o mediador, além de questionar o

grupo, aponta os aspectos positivos destas divergências e estimula o grupo a construir novas formas de relação, aceitando melhor as diferenças. Isto não significa fazer com que os indivíduos do grupo tornem-se amigos e aceitem-se mutuamente, mas, sim, tornar o grupo produtivo para seu objetivo (trabalhar, estudar, por exemplo), sem atrapalhar-se com conflitos interpessoais.

Salienta-se que, as intervenções do mediador só são possíveis quando se estabelece uma relação de confiança com os indivíduos em conflito. Em escolas, quando determinado professor consegue estabelecer uma relação de confiança com uma turma, lhe é possível transmitir, não apenas conteúdo didático, mas valores e disciplina. Mas, esta mesma turma pode não respeitar outros professores que queiram lhe transmitir os mesmos ensinamentos, quando não confia neste professor.

Também se constata este fato no exemplo de uma criança que sabe e aceita os limites impostos por um de seus pais, mas não pelo outro. Afinal, confiança é estabelecida através de coerência no que se diz e exemplos seguidos (ou não). O pai pode ser mais coerente com o que diz e faz, o que torna sua relação de confiança mais assegurada se comparada a relação do filho com a mãe que, por exemplo, ameaça fazer algo e não faz ou mesmo não faz para si própria o que exige do filho (ex: diz para que não grite, gritando). E este vínculo não se estabelece apenas em relações pessoais, mas profissionais e sociais, também. É fundamental, portanto, que o mediador de qualquer conflito seja alguém que inspire confiança e coerência.

Considerações Finais

A escola cumpre um papel fundamental na construção do sujeito, pois é reconhecida socialmente como uma instituição de referência para o desenvolvimento humano, que proporciona a criança diversos processos de aprendizagem, como por exemplo, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de novas relações. Entretanto, a escola tem sido palco de

várias situações de violência, como o bullying, agressões físicas e verbais, que nos levam a refletir sobre a construção de estratégias de enfrentamento e prevenção da violência no contexto escolar.

Dentre as ferramentas utilizadas na busca da administração de conflitos, a mediação tem demonstrado sua eficácia na medida em que está sendo difundida e aplicada nos mais diversos contextos, sendo alguns deles, comunitário, empresarial e escolar. É importante ressaltar que o conflito em si não é violento, entretanto, a forma como se é enfrentado pode levá-lo a ser, como também pode proporcionar crescimento e maturidade.

A mediação proporciona as pessoas o enfrentamento do conflito de forma positiva, de forma que os participantes (autor e receptor) têm a possibilidade de repensar as suas diferenças e buscar alternativas para os seus problemas através do diálogo, sendo facilitado pelo apoio de um terceiro, chamado de mediador. Nesse sentido, é importante que o mediador possua habilidades como atenção para uma escuta sensível ao que o outro está falando, imparcialidade, tolerância e respeito.

Entre diversas ações, a mediação escolar tem sido uma importante ferramenta utilizada na implementação de um sistema restaurativo, que visa à substituição de uma cultura punitiva por uma cultura de paz, onde a criança e o adolescente podem dialogar entre seus pares ou adultos sobre o conflito vivenciado, garantindo o seu direito a participação no processo de resolução do conflito e promovendo a responsabilização e o protagonismo.

Assim, a mediação de conflitos dentro da escola viabiliza um espaço democrático, pois alunos, professores e funcionários falam abertamente sobre as suas diferenças, transformando esse espaço em um lugar seguro para a construção de relacionamentos saudáveis e disseminando uma cultura de paz.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- Apostila do curso básico de capacitação em mediação. Instituto Mediare: Rio de Janeiro, 1988.

- GRINSPUN, Mirian P. Sabrosa. Zippin (org). **A prática dos Orientadores Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

- GRINSPUN, Mirian P. Sabrosa. Zippin (org). **A Orientação Educacional: Conflito de Paradigmas e Alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

- ORTEGA, Rosário et al. ***Estratégias educativas para prevenção das violências***; tradução de Joaquim Ozório – Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

- **Projeto Escola de Mediadores**, organizado pelos Institutos Viva Rio, Mediare e NOOS. Disponível em:

  <http://www.mj.gov.br/sedh/paznasescolas/Cartilha%20de%20Mediadores.doc>. Acesso em: 18 de novembro de 2014. As 19h30minhs.

- SANTOS, José Vicente Tavares dos. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civiliza tórias**. Educ. Pesq., São Paulo, v. 27, n. 1, 2001. Disponível em:

  <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022001000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Dez. 2014. doi: 10.1590/S1517-97022001000100008. As 19h00min h.

- SCHLEMMER, Iria. **Valores e Educação em Processo de Promoção Humana**. Porto Alegre: Edições Renascentes, 1983.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

PIAGET, VIGOTSKI E EMÍLIA FERREIRO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Claudete Coelho Barreto

RESUMO

Com os estudos mais modernos foi possível repensar e analisar a prática escolar da alfabetização por meio de uma relação tríade: tem por um lado as concepções dos aprendizes (as crianças), como os que ensinam (professores) e por outro lado, o sistema de representação alfabética da linguagem e suas características. Estes estudos nos levam a compreender o processo de alfabetização como interação e que inicia bem antes da escolarização.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; escola.

“ALFABETIZAR E LETRAR”

O processo de alfabetização baseava anteriormente, em função da relação método utilizado X maturidade da criança, considerando assim como

dois polos distintos do processo. Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do "B + A = BA", isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/ interpretar palavras ou até mesmo frases curtas parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Contudo a prática alfabetizadora nos últimos anos tem se centrado mais nos métodos utilizados: Método sintético X método analítico, sem levar em consideração as concepções das crianças em relação ao que já traz consigo como conhecimento. Os métodos, como sequências ordenadas para atingir um objetivo, não oferecia mais que reprodução, incitações, práticas rituais ou conjunto de proibições.

Os exercícios motores limitados apenas à repetição, muito utilizados pelas cartilhas de alfabetização, têm dado suporte apenas a não criatividade e imaginação da criança. Não é mais admissível aceitar que é necessário para a criança resolver exercícios do tipo:

Ligue a vogal com a palavra que inicie com a mesma:

A IGREJA

E UVA

I AVIÃO

O ESCOLA

U OVO

A reprodução não propicia a criança à percepção da linguagem. A alfabetização tradicional era considerada como objeto de instrução sistemática, cuja aprendizagem suporia o exercício de habilidades especificadas por alguém.

Uma criança só produz textos ou se torna leitora de mundo a partir de sua experiência com a escrita na situação de leitor; se a situação de leitor é somente a de codificar por escrito aquilo que memorizou, portanto, faz de conta

que compreendeu, não será capaz de produzir, ler, interpretar texto. Que texto se pode esperar de uma criança que executa uma sequência de exercícios cujo objetivo seja basicamente a identificação de letras através da memorização e do treino? Porém, não se pode esquecer que alfabetizar esta intimamente ligada à própria experiência dos professores, enquanto alunos que foram, e enquanto leitores de mundo e escritores que devem ser, ou seja, esta ligada a prática social que abrange a todos: professor, aluno, família, comunidade e enfim todas as relações de produção da existência humana.

O conhecimento da escrita começa muito antes da criança frequentar uma escola. Portanto, sua origem é extraescolar. Esse conhecimento evolui, muda com a idade dos sujeitos, e não é possível estabelecer uma relação direta entre o ensino sistemático e essa evolução, porque entre outras razões não se ensinava a ler e a escrever. (TEBEROSKY, 1997, p. 67)

A alfabetização se insere em um sistema de concepção e construção elaboradas que não pode reduzir a um mero conjunto de técnicas e métodos. A alfabetização não é simplesmente um produto escolar, mais sim um resultado do esforço de diversas partes interligadas ou um objeto cultural. O processo de alfabetização precede e excede os limites escolares.

DIFERENÇA ENTRE ALFABETIZAR E LETRAR

As práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas, que simplesmente as práticas do saber ler e do escrever, são resultantes da aprendizagem do sistema de escrita surgidos nos meados dos anos 1980 e que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil.

Assim sendo as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante, porque a população mesmo sendo alfabetizada, não dominava as habilidades básicas de leitura e de escrita necessárias para uma participação ativa na sociedade.

Como afirma (SOARES, 2004, p. 72):

> Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se confundem e perdem a especificação da alfabetização. Enquanto em outros países a discussão do letramento aconteceu de forma independente da alfabetização, no Brasil essa discussão se dá entrelaçada no conceito de alfabetização o que tem levado de maneira inadequada a junção dos dois processos, com ênfase para o letramento.

O alfabetizado no Brasil era considerado aquele que declarava saber ler e escrever, isso era interpretado como a simples capacidade de escrever o próprio nome.

Somente em estudos mais recentes que tem tido uma progressiva mudança nesse conceito, onde alfabetizada é aquela pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever como também de exercer uma prática útil social de leitura e escrita. Há ai uma extensão do conceito de alfabetização em relação ao conceito de letramento: passando do simples ato de saber ler e escrever, para o ser capaz de fazer uso desta como prática social.

A ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DE: PIAGET, VYGOTSKY, FERREIRO.

Piaget

A epistemologia genética de Piaget, que também pode ser compreendido como as formas e meios pelos quais o indivíduo desenvolve sua

cognição, é uma teoria construtivista de caráter interativo, entendendo o pensamento e a inteligência como processos cognitivos que tem sua base em um organismo biológico. É a partir da herança genética que o individuo constrói sua própria evolução da inteligência paralelo com a maturidade e o crescimento biológico da pessoa, que através da interação com o meio desenvolve também suas capacidades básicas para a subsistência: a adaptação e a organização, dos quais, são processos que precedem o processo técnico de alfabetização.

Vygotsky

Para Vygotsky, a aprendizagem é o resultado da interação do aprendiz com o ambiente através da sua experiência, compartilhada em um momento histórico e com determinantes culturais particulares. Essa aprendizagem, como resultado dessa interação e de experiência não se transmite de uma pessoa a outra de forma mecânica, mais sim mediante operações mentais que se realiza na interação do sujeito com o mundo material e social. O fundamental do enfoque de Vigotsky consiste em considerar o indivíduo como resultado do processo histórico e social onde a linguagem desempenha um papel essencial. Para Vigotsky, o conhecimento é um processo de interação entre sujeito e o meio, mas o meio entendido social e cultural.

Ferreiro

Sua investigação produziu grandes transformações na alfabetização escolar. As investigações de Ferreiro demonstraram que, a questão crucial da alfabetização é de natureza conceitual, e não perceptual. Ela mudou radicalmente as concepções sobre a origem dos estudos da aquisição da leitura e da escrita.

Ferreiro começa sua análise na origem da psicogênese da língua escrita como uma descrição do processo através do qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança, transferindo assim, o foco de

investigação do "como se ensina" para o "como se aprende" colocando a escrita no lugar que lhe cabe de objeto sociocultural de conhecimento - tirando da escola o monopólio da alfabetização.

Ferreiro introduziu uma nova didática da língua, onde a alfabetização é uma construção do conhecimento e não um lugar de acúmulo de informações sem significado para a criança.

FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Neste contexto de desenvolvimento é possível analisar alguns fatores que tem incidido para que assuma uma nova postura metodológica e pedagógica da alfabetização e do letramento. Estes fatores são:

Afetivos: A afetividade compreende os estados de animo ou humor, os sentimentos, as emoções e as paixões, ou seja, a capacidade de experimentar sentimentos e emoções. Ela determina a atitude da pessoa diante das experiências cotidianas, promove os impulsos motivadores e inibidores, percebe os fatos de maneira agradável ou sofrível.

Sociais: Pesquisas demonstram que o status socioeconômico como salário, nível educacional, nível ocupacional, localização e condições habitacionais das famílias afetam diretamente no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Os fatores sociais para Vygotsky desempenham um papel fundamental no desenvolvimento intelectual. A cultura estabelece um conhecimento que é internalizado e construído pelas crianças. Piaget reconheceu os fatores sociais no desenvolvimento intelectual que provoca desiquilíbrio e construção desse conhecimento. Os problemas de dificuldades na aprendizagem estão intimamente ligados às variáveis de classes. Quanto mais baixa é a origem socioeconômico da criança maior é o risco das dificuldades.

Tecnológicos: Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o

mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo esta lógica de desenvolvimento, o final do século XX e início do século XXI impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo "letramento" surgiu ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização.

A partir desses argumentos, conclui-se que ainda há muito que aprimorar na tarefa de alfabetizar, e esta tarefa não é apenas do professor.

É preciso mudar o modo de enxergar e entender o processo de alfabetização, pois, durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do "B + A = BA", isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associarem sons e letras para produzir/ interpretar palavras ou até mesmo frases curtas parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

A reprodução não propicia a criança à percepção da linguagem. A alfabetização tradicional era considerada como objeto de instrução sistemática, cuja aprendizagem suporia o exercício de habilidades especificadas por alguém.

Portanto, faz-se necessário analisar à alfabetização numa perspectiva construtivista e progressista diferente daquela tradicionalmente conhecida através dos métodos analítico e sintético citado anteriormente, inserindo neste contexto outros métodos destinados a alfabetizar crianças, levando em consideração critérios de análise que permite identificar propostas pedagógicas subjacentes a tais propostas tradicionais.

A alfabetização não é simplesmente um produto escolar, mais sim um resultado do esforço de diversas partes interligadas ou um objeto cultural. O

processo de alfabetização precede e excede os limites escolares. Assim, como em outros processos de desenvolvimento cognitivo crianças chegam a descobrir os princípios fundamentais desse sistema antes mesmo de ingressarem à escola.

A formação de crianças leitoras e escritoras, numa perspectiva de alfabetização ampla, onde a leitura e a escrita sejam significativas e importantes, é um processo que pode e deve contar com a contribuição da Educação Infantil e das series iniciais do ensino fundamental, pois, é nela que a criança tem seu primeiro contato real com o mundo letrado, com o mundo da alfabetização, tornando assim terreno propício para desenvolver na criança desde cedo o gosto pela leitura. São inúmeras estas contribuições entre elas pode-se citar: o fortalecimento da comunicação gestual e oral entre educadores e crianças; a organização do espaço físico que permite interagir com seus pares, criando diferentes formas de manifestações através das brincadeiras, do contato com livros de histórias infantis, da expressão corporal através da música, das dramatizações e do faz - de conta, etc.... das salas de aula e espaços externos, que se constituem em espaços textualizados, elaborados com a cumplicidade das crianças, da escrita que pode aparecer com significado e funcionalidade para as crianças de varias maneiras: na receita do bolo, nas cartas para os amigos, no jornal que esta sendo elaborado, nos bilhetes e avisos, nos convites diversos, nos jogos de palavras, nos bingos de letras, nas visitas diversas ao museu, à biblioteca, ao supermercado, na criação de textos de todos os tipos, etc... ou seja, no mundo imaginário da Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

O desenvolvimento tecnológico tem acarretado inúmeras transformações na sociedade contemporânea, especialmente nos últimos anos. Diante deste cenário desafiador de novas maneiras de aprender e de ensinar incorporada nessa sociedade que também é virtual, na qual as dimensões tempo e espaço são percebidas como sendo mais flexíveis e mutáveis e onde a grande quantidade de informações é transmitida

velozmente, a educação tem um papel desafiador de pensar novas práticas para atender essas demandas.

Porém, o que acontece no sistema educacional, em particular o brasileiro, é totalmente adverso; São na maioria das vezes professores em sala sem a devida especialização para o exercício do trabalho, escolas sem adaptação específicas aos meios tecnológicos ou ineficientes para atender a demanda; o que observa é que o desenvolvimento educacional não se da na mesma proporção do desenvolvimento social-tecnológico, acarretando o que se percebe hoje no Brasil milhões de pessoas analfabetas, desempregadas, crianças abandonadas, excluídas digital e socialmente, por que como afirmam os pensadores que fundamentam este trabalho elas têm conhecimento de letras, de códigos, sabem ler, ou seja,- são alfabetizadas porém, não sabem fazer uso social deste conhecimento de mundo, ou seja, - não são letradas.

Para concluir é preciso mudar o aprender, e isto demanda tempo, talvez muito tempo, que não acontece de uma hora para outra, porque requer forças de muitos segmentos, segmentos estes, que na maioria extrapolam o ambiente escolar. Como o social, econômico, tecnológico, político e muitos caminham alheios aos objetivos da educação.

O desafio da escola atual está em sua contribuição à redefinição dos saberes e dos valores aptos a participar dos processos de construção de novos cenários, num mundo ao mesmo tempo global e intercultural.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DA ESCRITA SEGUNDO PIAGET

Métodos Tradicionais de ensino da leitura – De acordo com uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos, o que levou a uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais; métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra (insistindo na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, estabelecendo correspondência a partir dos

elementos mínimos, que na escrita são as letras), e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores.

Os mais antigos, os sintéticos, posteriormente, sob influência da linguística, dão origem ao método fonético, propondo que se parta do oral. A unidade mínima do som da fala é o fonema.

Quaisquer que sejam as divergências entre os defensores do método sintético, o acordo sobre esse ponto de vista é total: inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. Concebe-se a escrita como a transcrição gráfica da linguagem oral; ler equivale a decodificar o escrito em som. As cartilhas nada mais são do que a tentativa de conjugar todos esses princípios: evitar confusões auditivas e/ou visuais; apresentar um fonema (e seu grafema correspondente) por vez; e finalmente trabalhar com os casos de ortografia regular. As sílabas sem sentido são utilizadas regularmente, o que acarreta a consequência inevitável de dissociar o som da significação e, portanto, a leitura da fala. Tais princípios correspondem a concepções psicológicas precisas. Ao enfatizar as discriminações auditivas e visuais e a correspondência fonema-grafema, o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos. (Modelo coerente com a teoria associacionista). A psicologia, a linguística e a pedagogia pareciam então coincidir em considerar a leitura inicial como puro mecanismo que dicotomiza a aprendizagem em dois momentos descontínuos: quando não se sabe, inicialmente, é necessário passar por uma etapa mecânica; quando já se sabe, se chega à compreensão. O sintético é um dos métodos que encontra mais adesão hoje em dia.

Para os defensores do método analítico a leitura é um método global e audiovisual. O prévio é o reconhecimento global das palavras ou orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual. Também, postula que é necessário começar com unidades significativas para a criança (daí a denominação audiovisual).

Os dois métodos se apoiam em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito e em diferentes teorias de aprendizagem, razões pela quais o problema tampouco se resolve com a proposta de métodos mistos, pois a ênfase dada às habilidades perceptivas descuida de aspectos como a competência linguística da criança e suas habilidades cognoscitivas.

A PSICOLINGUISTICA NA LEITURA E NA ESCRITA

Até o ano de 1962, a maior parte dos estudos sobre a linguagem infantil ocupava-se, predominantemente, do léxico, isto é, da quantidade e variedade de palavras utilizadas pela criança, sob o domínio das concepções condutistas. Segundo o modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem existe na criança uma tendência à imitação e, no meio social que a cerca, há uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pautas sonoras complexas da linguagem própria desse meio social.

Ao contrário, na atual visão, no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, surge uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem totalmente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. Porém essa guerra contra os métodos não significa que não há possibilidades de serem consideradas pedagogias gerais ou didáticas específicas em torno da alfabetização; foi apenas necessário parar a discussão meramente metodológica para descobrir o sujeito do processo como um ser cognoscente e fazer a distinção entre métodos de ensino e processos de aprendizagem, pois isso não seria possível se ainda discutíssemos qual método é mais adequado para alfabetizar.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky , em sua pesquisa, dizem ser de suma importância que o professor, principalmente o das séries iniciais, tenha maior conhecimento da psicogênese da língua escrita para entender a forma e o processo pelos quais a criança aprende a ler e a escrever, para detectar e entender os erros construtivos característicos das fases em que se encontra a criança e para saber desafiar seus alunos, levando-os ao conflito cognitivo, isto é, forçando a criança a modificar seus esquemas assimiladores frente a um objeto de conhecimento não-assimilável. Exemplo de erro porque a criança ainda não sabe usar os verbos irregulares: Eu fazi. (Pois diz eu comi, eu bebi).

Não se regularizam os verbos irregulares por reforçamento seletivo, mas porque a criança busca na língua a regularidade e uma coerência. Então, o que antes aparecia como um “erro por falta de conhecimento” surge como uma das provas mais tangíveis do surpreendente grau de conhecimento que uma criança pequena tem sobre seu idioma: para regularizar os verbos irregulares precisa ter distinguido entre radical verbal e desinência, e ter descoberto qual é o paradigma regular da conjugação dos verbos.

Fatos como o do exemplo, que ocorrem normalmente no desenvolvimento da linguagem na criança, testemunham um processo de aprendizagem que não passa pela aquisição de elementos isolados que irão progressivamente se juntando, mas sim pela constituição de sistemas onde o valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema total. Tais fatos também demonstram que os erros construtivos, ou seja, respostas que se separam das respostas corretas, mas que, não impedem, e sim permitem/ conduzem o acesso ao acerto, longe de impedir alcançá-lo, pareceriam permitir os acertos posteriores. (A regularização dos verbos irregulares, entre os 2 e 5 anos, não é um fato “patológico” nem um índice de futuros transtornos, muito pelo contrário, indica o momento em que a criança descobriu uma regra).

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo,

juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são errôneas no que se refere ao ponto final, porém são construtivas, na medida em que permitem aceder a ele.

Conhecer a criança e o que ela pensa sobre o objeto a ser aprendido, no caso a escrita, potencializa a práxis do educador e ao contrário do que ocorria quando se pensava que a criança não tinha conhecimento algum sobre o objeto escrita (período de difusão dos métodos chamados tradicionais de alfabetização e das listas de habilidades para a alfabetização – prontidão), agora com o conhecimento de um sujeito piagetiano, que interage com a língua escrita e tenta desvendá-la é possível aproximar-se de uma alfabetização mais justa, que valorize a criança.

A ênfase inicial da psicolinguística contemporânea nos aspectos sintáticos deve-se fundamentalmente ao impacto da teoria linguística de Noam Chomsky (1974-1976). A influência de Piaget e de Chomsky, se fazem sentir na experiência sobre a psicogênese da língua escrita, orientando a perspectiva das autoras diante do desenvolvimento humano e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, notadamente com o conhecimento do sujeito piagetiano, na medida em que a criança é considerada um ser cognoscente, que está em constante processo de construção de conhecimentos, permitindo também uma nova visão sobre a pesquisa. O sujeito piagetiano não espera que alguém que possua um conhecimento o transmita a ele, por benevolência; ao contrário, é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

A pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita

Os estudos de Piaget são de grande relevância nas áreas biológicas, físicas, matemáticas e fisiológicas, mas sua contribuição para a psicologia do desenvolvimento é considerada como uma revolução nesta área. O

desenvolvimento cognitivo ganha uma ênfase maior na Teoria Piagetiana do que a dos desenvolvimentos do afetivo, da moral, de valores, apresentando maior preocupação com os processos pelos quais o indivíduo desenvolve a inteligência e adquire conhecimentos.

Segundo Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como algo pré-determinado pelas estruturas internas do sujeito, nem pelas características do objeto. Todo conhecimento é uma interação entre ambos. As estruturas formam-se mediante uma organização de ações sucessivamente exercidas sobre os objetos (interacionismo). Graças ao trabalho de Piaget e sua equipe, hoje sabemos que os processos que conduzem às noções matemáticas elementares não passam pela memorização nem por atividades mecânicas de reprodução, pois felizmente nenhuma criança espera receber as instruções de um adulto para começar a classificar, para ordenar os objetos de seu mundo cotidiano.

Tanto a teoria psicogenética de Piaget quanto a teoria contemporânea de Chomsky levaram a uma profunda reflexão em relação à aquisição da língua escrita, considerando que a criança formula hipóteses acerca da linguagem oral e possui um grande conhecimento sobre sua língua, bem como em relação à linguagem escrita.

Na teoria de Piaget, um mesmo estímulo (ou objeto) não é o mesmo a menos que os esquemas assimiladores à disposição sejam também os mesmos. Isso equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz a aprendizagem (o método, na ocasião, ou quem o veicula). Isso também nos conduz a estabelecer uma distinção clara entre os passos que um método propõe e o que ocorre efetivamente" na cabeça" do sujeito. Com isso fica fácil perceber que a confusão entre métodos e processos leva, necessariamente, à conclusão inaceitável de que os êxitos na aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende.

No decorrer da pesquisa, para descobrir como a criança consegue interpretar e produzir escritas muito antes de chegar a escrever ou ler convencionalmente, criaram situações experimentais e utilizaram o método

clínico ou de exploração crítica, própria dos estudos piagetianos. A criança busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocino lógico. O processo evolutivo de aprender a ler e escrever passa por níveis de conceitualização, a seguir relacionados, que revelam as hipóteses a que chegou a criança.

Nível 1: Hipótese pré-silábica;

Nível 2: Intermediário I;

Nível 3: Hipótese Silábica;

Nível 4: Hipótese Silábico-Alfabética ou Intermediária II

Nível 5: Hipótese Alfabética.

A caracterização de cada nível não é estanque, podendo a criança estar numa determinada hipótese e mesclar conceitos do nível anterior. Tal "regressão temporária" demonstra que sua hipótese ainda não está adequada a seus conceitos.

Os níveis intermediários I e II caracterizam-se como momentos do processo em que se evidenciam contradições na conduta da criança e nos quais percebe-se a perda de estabilidade do nível anterior, bem como a não-organização do nível seguinte. (conflito cognitivo).

Para a sondagem, são sugeridos um ditado individual de 4 palavras (uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba) e uma frase, para detectar o nível de conceitualização da criança, evitando ditar primeiramente o monossílabo. Em seguida, o professor precisa pedir que a criança leia o que escreveu a fim de entender como ela lê.

No desafio e nas características dos níveis no processo de alfabetização as autoras colocam que, em cada nível, a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura e escrita, com base na compreensão que possui desses processos. Dessa forma, a mudança de um nível para outro só ocorrerá quando a criança se deparar com questões que o nível que se encontra não puder explicar: ela elaborará novas suposições e novas questões e assim por diante. Isso significa que o processo de

assimilação de conceitos é gradativo, o que não exclui “idas e vindas” entre os níveis.

Os princípios básicos que guiaram a construção do projeto experimental foram:

- não identificar a leitura como decifrado

A leitura não é um simples processo visual, ou a expressão falada do que o olho vê. Em um ato de leitura, dois tipos de informação são utilizados: a visual, que advém da organização das letras na página impressa e; a não-visual, causada pelo próprio leitor e essencial para sua competência linguística, pois lhe possibilitará compreender a mensagem do texto pela exploração visual da página, mesmo que ele não faça a leitura do que está escrito.

- não identificar escrita com cópia de um modelo externo

As crianças de quatro a seis anos já possuem conhecimentos linguísticos que lhes permitem interpretar as informações vinculadas com a leitura, precisam, então, ser participantes ativos do processo de leitura e escrita. É importante deixá-las escreverem, mesmo que seja em um sistema diferente do convencional de escrita (no caso o alfabético), não para que criem seu próprio sistema de escrita, mas para que possam descobrir que o seu sistema de escrita não é o convencional e encontrem motivos válidos para substituir suas próprias hipóteses pelas dos adultos. Tais escritas parecerão caóticas e desordenadas inicialmente, no entanto, tal ortografia espontânea da criança apresenta regularidades entre as produções dela e de outras crianças, uma vez que as letras não são escolhidas aleatoriamente, nem são inventados símbolos adicionais. O que produzem é a escrita de acordo com o seu nível de desenvolvimento da linguagem escrita.

Até alcançar o nível convencional, a criança percorre um longo caminho de exploração de várias hipóteses de escrita. Consequentemente, a distância entre a escrita do produto de cópia em relação à escrita espontânea da criança é muito grande, uma vez que a primeira é mera reprodução, imitação da produção de outra pessoa; enquanto a segunda resulta da construção de

conhecimento, da compreensão do objeto. A evolução da escrita evidenciada pela pesquisa depende de sua capacidade de desenhar as letras convencionais, de seu nível de conceitualização sobre a escrita, ou seja, as hipóteses elaboradas e exploradas para a compreensão do objeto do conhecimento.

- Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia gráfica.

Se a aquisição da língua escrita for analisada a partir da teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget que possibilita a compreensão dos processos de apropriação de conhecimento envolvido na aprendizagem da leitura e da escrita, fica esclarecida que a apropriação do conhecimento não é a aprendizagem de uma técnica, mas um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que só conseguirá apropriar-se verdadeiramente do conhecimento, quando compreender seu modo de produção, quando reconstituir internamente esse conhecimento.

As autoras estabelecem uma situação experimental estruturada, porém flexível, que lhes permite ir descobrindo as hipóteses que a criança põe em jogo na raiz de cada uma das tarefas propostas. Todas as tarefas supunham interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (neste caso a escrita) na forma de uma situação a ser resolvida. Desenvolvia-se um diálogo entre o sujeito e o experimentador, que buscava evidenciar o mecanismo de pensamento infantil. O delineamento experimental abrangia tanto situações de interpretação do código alfabético, da forma que aparecem no mundo cotidiano, como situações de produção gráfica. Foram introduzidos elementos de conflito, ou potencialmente conflitivos, cuja solução requeria raciocínio real por parte da criança, em todas as tarefas propostas.

Durante o interrogatório, que era individual, registraram-se manualmente, e gravaram-se, as respostas das crianças. Cada sujeito era testado em toda série de tarefas, em alguma sala da escola ou jardim de infância que frequentava. O protocolo final é o resultado de unir ambos os registros. O método de indagação, inspirado no “método clínico” (ou método de

exploração crítica), amplamente desenvolvido pela escola de Genebra, tinha como objetivo explorar os conhecimentos da criança no que se referia às atividades de leitura e escrita. Justamente a modalidade do interrogatório e a flexibilidade da situação experimental permitiram encontrar respostas realmente originais, no sentido de inesperadas para os adultos e, ao mesmo tempo, elaborar hipóteses adequadas para compreender seu significado.

As autoras começaram seu estudo por um seguimento semilongitudinal de um ano de duração, escolhendo aleatoriamente um grupo de 30 crianças provenientes de um meio social de classe baixa, que frequentavam duas turmas de 1ª série na mesma escola e foram entrevistadas periodicamente no início, pelo meio e ao final do ano escolar. As respectivas professoras seguiam o mesmo método de ensino, o "método misto", o mais difundido na Argentina e em muitos países da América Latina. Começa com palavras consideradas fáceis, como "mamá", "papá". Estas palavras se decompõem em constituintes menores, recombinando-se posteriormente. As consoantes se combinam com todas as vogais para formar novas sílabas. Com esse grupo de palavras o professor apresenta orações simples nas quais estão inseridas as ditas palavras. Insiste-se no decifrado do escrito, seguindo os passos clássicos de leitura mecânica, compreensiva e expressiva. Das 30 crianças da amostra, 15 tinham ido ao jardim de infância, 7 se encontravam pela 1ª vez em "situação escolar" e as 6 restantes tinham frequentado de forma irregular o curso pré-escolar. Do total, 17 eram meninos e 13 eram meninas e todos foram entrevistados no começo, no meio e ao final do curso. A situação experimental inicial foi realizada durante o 1º mês de aula (quando a média de idade do grupo era de 5; 11 anos), no meio do curso, ou seja, durante a 2ª parte e no final, 3ª parte. Além das situações específicas, em cada entrevista foi aplicada a prova de invariável numérica, de Piaget.

Os resultados proporcionaram dois indícios:- que o processo de aprendizagem da criança pode ir por vias insuspeitadas para o docente e – que inclusive crianças de classe baixa não começam desde "zero" na 1ª série. Aos 6 anos, a criança já possui toda uma série de concepções sobre a escrita cuja

gênese é preciso procurar em idades mais precoces. As autoras não querem afirmar que o interesse pela escrita começa em uma idade cronológica determinada, somente que, por razões práticas deviam possuir um ponto de partida e, para averiguar, fizeram um estudo transversal com crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Para analisar a influência da variável diferença social, escolheram população de classe média (CM) e classe baixa (CB), em igualdade de situação escolar: todos frequentavam a escola, o que representava o denominador comum a todos os grupos. As crianças de 4 e 5 anos frequentavam o jardim de infância e as de 6 anos a 1ª série. Na Argentina, o jardim de infância começa aos 4 anos (limite inferior de idade a considerar) e o ensino da lecto-escrita inicia-se na 1ª série da escolaridade primária, com 6 anos.

A postura investigativa oferecia às crianças, inquietação sobre os resultados obtidos. Quando as crianças forneciam respostas que fugiam ao padrão de normalidade do que se esperava, a equipe buscava novas informações que pudessem fornecer subsídios de compreensão de como as crianças pensavam “antes de pensar convencionalmente” e, como ocorre o processo de construção desse conhecimento até chegar a esse “pensar convencionalmente”.

A distância entre as propostas metodológicas e as concepções infantis, pode ser medida em termos do que a escola ensina e do que a criança aprende, pois o que a escola pretende ensinar nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender. O professor, nas tentativas de desvendar os mistérios do código alfabético, procede passo a passo, conforme o que ele considera simples ao complexo, fragmentando todo o processo de aquisição da língua escrita, o que acaba até dificultando a aprendizagem, pois já vimos que a criança tem dificuldades em aceitar uma ou duas letras como sendo algo legível.

Através dos dados colhidos com essas populações de diferentes meios sociais, pode-se estabelecer uma regularidade dos problemas que as crianças enfrentam e nas soluções que elas ensaiam para descobrir a natureza da

escrita. A ordem dessas regularidades de condutas não impõe o ritmo determinado na evolução. Podem ser encontradas grandes diferenças individuais do desenvolvimento cognitivo, ou seja, algumas crianças chegam a descobrir os princípios fundamentais do sistema antes de iniciarem a vida escolar, ao passo que outras estão longe de conseguir fazê-lo. No entanto, muito antes de saber ler um texto, as crianças são capazes de tratar esse texto em função de certas características formais específicas.

Quanto aos aspectos formais do grafismo e sua interpretação: letras, números e sinais de pontuação, inicia-se com a análise das características formais que um texto deve possuir para permitir um ato de leitura. Que uma criança não saiba ler, não é obstáculo para que tenha ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura. Foram apresentados às crianças diferentes textos escritos em cartões, pedindo que dissessem se todos esses cartões “servem para ler” ou se existem alguns que “não servem”.

Há que se ressaltar uma dicotomia entre o “figurativo e o não-figurativo”, ou seja, aquilo que é uma figura não é para ser lido, embora possa ser interpretado. Para que possa ser lido, são necessários outros tipos de marcas, inicialmente definidos por oposição ao figurativo e, às vezes, na ausência de qualquer termo genérico, letras ou números. Uma vez realizada a distinção entre o que é e o que não é uma figura, começa a desenvolver-se um trabalho cognitivo em relação a esse segundo conjunto;

Estas exigências não aparecem diante de escritas descontextualizadas, mas frente às escritas feitas pelas crianças, em oposição à cópia de escritas produzidas por outras pessoas. Essas constatações levam a crer que tanto a hipótese de quantidade mínima como a de variedade de caracteres, não podem ser transmitidas pelos adultos alfabetizados, pois os mesmos realizam leitura correta das palavras, então, são construções próprias das crianças. São elaborações internas que não dependem do ensino do adulto e nem da presença de amostras de escrita onde podem aparecer anotações de uma ou duas letras, com reduzida variedade interna, assim como, não podem ser

confundidas com confusões perceptivas, pois é um problema conceitual. Exigir três letras mínimas com variedade de caracteres são exigências formais, sistematizações feitas pelas crianças com base no próprio raciocínio.

Assim, destaca-se a quantidade suficiente de caracteres: (caráter quantitativo), que perdura por muito tempo e tem uma influência decisiva em toda a evolução. Não é suficiente que haja letras, é preciso ter uma certa quantidade mínima delas para que se possa ler, que em geral oscila em três letras. As crianças acham que com “poucas letras não se pode ler”. Uma escrita com menos de três letras, segundo esse estágio de desenvolvimento da criança, torna-se “ilegível”.

É importante, também, a variedade interna de caracteres (caráter qualitativo), ou seja, a presença das letras por si só não é suficiente para que algo possa ser lido; se há muitas poucas letras, ou se há um nº suficiente, porém da mesma letra repetida, tampouco se pode ler. E isso ocorre antes que a criança seja capaz de ler adequadamente os textos apresentados. Faz-se necessário que as grafias variem, que não sejam repetidas sempre as mesmas. Essa é uma exigência formal prévia a abordagem da escrita que passa pela compreensão de cada um dos caracteres gráficos. (As crianças são sensíveis ao fato de que existe mais de um tipo de escrita).

Se, num 1º momento, letras e números se confundem, num 2º momento a criança faz distinção entre as letras que servem para ler e os números que servem para contar. Num momento posterior aparece o conflito, pois a criança percebe que a professora diz tanto “quem pode ler esta palavra?” como “quem pode ler este número?”

Vale lembrar que os algarismos romanos nada mais são que letras utilizadas com valor numérico e isso eles aprenderam a partir dos gregos, que utilizavam a inicial dos nomes dos números para representar graficamente o próprio número. (Não havia qualquer confusão conceitual entre letras e números).

A forma tradicional que a escola vem “ensinando” a escrever desconsidera todo o processo de construção da criança, que, para adquirir o

código alfabético, reinventa a escrita, à sua maneira, já que a escrita é um processo de construção pessoal, e não uma simples cópia de um modelo externo. É da competência do professor, possibilitar oportunidades para a promoção da efetiva aprendizagem do aluno, respeitando sua individualidade e incentivando suas potencialidades, encorajando-o a criar suas próprias hipóteses em relação ao objeto do conhecimento. As palavras iniciais dos métodos tradicionais, que são as primeiras justamente porque são consideradas mais fáceis (como bebê, baba, oba), por serem curtas ou representarem os mesmos grafismos repetidos, depois das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, passaram a despertar as perguntas: Fáceis para quem? Fáceis desde que ponto de vista, desde qual definição de facilidade? As autoras mostram que o que aparece como confusão aos olhos do adulto não é, na realidade, senão uma sistematização da criança que opera com bases muito diferentes das do adulto.

Na leitura com imagens, as autoras abordam a questão das relações entre o desenho e a escrita, pedindo à criança para “ler” um texto escrito acompanhado de imagens gráficas, como ocorre em rótulos, propagandas, placas indicadoras, tão presentes em nossa cultura. Há que se compreender as interpretações que a criança elabora a respeito da relação entre imagem e texto escrito, uma vez que nos primeiros traços, de produção espontânea, desenho e escrita se confundem.

No decorrer da pesquisa, as autoras perceberam que todas as crianças, independente de sua nacionalidade, passam em seu processo de construção da escrita pelas mesmas etapas que o homem passou quando “descobriu” a escrita. De uma forma geral, refazem a mesma trajetória que a humanidade percorreu no surgimento da escrita, fazendo uso de:

- Escrita Pictográfica – forma mais antiga de escrita, usada pelo homem para representar só os objetos que podiam ser desenhados. O desenho do próprio objeto representava a palavra que se queria utilizar.

- Escrita Ideográfica – quando o uso de um sinal ou marca representava uma palavra ou conceito. Usavam símbolos diferentes para representar palavras diferentes.

- Escrita Logográfica – quando utilizavam desenhos, referentes ao nome dos objetos (som) e não ao objeto em si.

Tais estudos demonstram que as crianças constroem hipóteses a respeito da escrita e da leitura, da mesma forma que o fizeram para a aprendizagem da língua oral. Em todo o momento em que necessitam escrever algo, as crianças são colocadas à prova, pois necessitam pensar, se questionar, e os sinais devem representar o que vão escrever, dentre outros aspectos.

A psicogênese realiza um processo de recontar a escrita, propondo que se desconsidere a concepção prévia que o adulto tem sobre a escrita, pois se as hipóteses parecem ser óbvias e naturais para um adulto alfabetizado por um método apresentado das partes para o todo, o mesmo não ocorre com as crianças. Portanto, essa é a única forma para que o adulto e mais especificamente, o professor, possam compreender como ocorre o processo de construção da escrita pela criança e, consequentemente, supere as posturas tradicionais de ensino. É importante a mudança nessa concepção sobre a escrita para que se entenda que a alfabetização acontece em um trabalho conceitual. As crianças, desde muito cedo, procuram compreender todas as informações que recebem, quer através de textos, de outras pessoas, quer ao participar de atos sociais que envolvem leitura e escrita, pois essa informação antecede o início da instrução escolar.

Todo esse processo tem início a partir do momento em que a escrita passa a ser foco de atenção da criança, por influência dos estímulos do ambiente cultural no qual ela está inserida. Quando começa a interagir com a língua escrita nos livros, jornais, revistas, quando tenta compreender o ambiente que a cerca e vai se valendo do jogo simbólico para interpretar o mundo, operando com significantes e significados, a língua escrita passa a ser

considerada como um sistema de representação da língua falada. Assim, no momento em que a criança direciona sua atenção para ela, passa a ser vista como um objeto-substituto, em que um significante (sinal gráfico) corresponde a outro significante (som da fala) e, ambos, referentes a um significado (pensamento elaborado). O processo em questão irá se constituindo pelos caminhos da formação do símbolo (imitação, jogo simbólico, desenho), os quais, com o lúdico, a brincadeira e o jogo tornar-se-ão mais intensos.

Finalmente, há que se ressaltar que os trabalhos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky não são métodos, muito menos milagrosos, para alfabetizar e que por si só eliminem o fracasso escolar e analfabetismo. São posicionamentos que colocam em evidência fatores do processo de aprendizagem da língua escrita de que antes não se tinha conhecimento, ou seja, o entendimento dos processos pelos quais a criança passa no desenvolvimento e aquisição da língua escrita. Este sim é um conhecimento indispensável para educadores alfabetizadores.

Lev Vygotsky - O teórico do ensino como processo social

A obra do psicólogo ressalta o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças e é uma das mais estudadas pela pedagogia contemporânea.

O psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934) morreu há 74 anos, mas sua obra ainda está em pleno processo de descoberta e debate em vários pontos do mundo, incluindo o Brasil. "Ele foi um pensador complexo e tocou em muitos pontos nevrálgicos da pedagogia contemporânea", diz Teresa Rego, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ela ressalta, como exemplo, os pontos de contato entre os estudos de Vygotsky sobre a linguagem escrita e o trabalho da argentina Emilia Ferreiro, a mais influente dos educadores vivos.

A parte mais conhecida da extensa obra produzida por Vygotsky em seu curto tempo de vida converge para o tema da criação da cultura. Aos educadores interessa em particular os estudos sobre desenvolvimento

intelectual. Vygotsky atribuía um papel preponderante às relações sociais nesse processo, tanto que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de socio construtivismo ou socio interacionismo.

Relação homem-ambiente

Os estudos de Vygotsky sobre aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. "Na ausência do outro, o homem não se constrói homem", escreveu o psicólogo. Ele rejeitava tanto as teorias inatistas, segundo as quais o ser humano já carrega ao nascer as características que desenvolverá ao longo da vida, quanto as empiristas e comportamentais, que vêem o ser humano como um produto dos estímulos externos. Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor – ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização; o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

Segundo Vygotsky, apenas as funções psicológicas elementares se caracterizam como reflexos. Os processos psicológicos mais complexos – ou funções psicológicas superiores, que diferenciam os humanos dos outros animais – só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado. Entre as funções complexas se encontram a consciência e o discernimento. "Uma criança nasce com as condições biológicas de falar, mas só desenvolverá a fala se aprender com os mais velhos da comunidade, diz Teresa Rego.

Outro conceito-chave de Vygotsky é a mediação. Segundo a teoria vygotskiana, toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos – como, por exemplo, as ferramentas agrícolas, que transformam a natureza – e da linguagem – que traz consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito.

O papel do adulto

Todo aprendizado é necessariamente mediado – e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo e determinante do que o previsto por Piaget e outros pensadores da educação, para quem cabe à escola facilitar um processo que só pode ser conduzido pelo próprio aluno. Segundo Vygotsky, ao contrário, o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Ao internalizar um procedimento, a criança "se apropria" dele, tornando-o voluntário e independente.

Desse modo, o aprendizado não se subordina totalmente ao desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, mas um se alimenta do outro, provocando saltos de nível de conhecimento. O ensino, para Vygotsky, deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque, na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro vem antes. É a isso que se refere um de seus principais conceitos, o de zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender – potencial que é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto. Em outras palavras, a zona de desenvolvimento proximal é o caminho entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela está perto de conseguir fazer sozinha. Saber identificar essas duas capacidades e trabalhar o percurso de cada aluno entre ambas são as duas principais habilidades que um professor precisa ter, segundo Vygotsky.

CONCLUSÃO

Ao longo dos anos a alfabetização escolar tem sido alvo de inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas, exigindo que a escola e, sobretudo, aqueles profissionais que lidam com o desafio de alfabetizar se posicionem em relação às mesmas, o que certamente terá consequências para as práticas pedagógicas que irão adotar.

No Brasil, durante décadas predominou a discussão acerca da eficácia dos métodos de alfabetização, gerando-se confrontos entre os chamados

métodos sintéticos e analíticos chegando-se a uma combinação de ambos nos chamados métodos analíticos- sintéticos como é o caso da palavração. Para prevenir as inevitáveis diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura e da escrita e evitar os eventuais fracassos que os métodos em si não eram capazes de contornar, elegeu-se um conjunto de pré-requisitos para uma alfabetização bem sucedida, privilegiando-se principalmente uma maturidade dos aspectos perceptuais e motores aliada a um domínio da linguagem oral.

Toda esta tradição estava vinculada a uma concepção de alfabetização segundo a qual, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas.

No máximo, buscou-se assegurar, de acordo com algumas abordagens, que este saber se desenvolvesse num universo de palavras que fossem significativas para o aluno no seu meio cultural, como nas famosas cartilhas regionais. Entretanto, de uma maneira geral, tratava-se de uma visão comportamental da aprendizagem que era considerada de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A grande ênfase era nas associações e na memorização das correspondências fonográficas, pois se desconhecia a importância de a criança desenvolver a sua compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e de saber usá-lo desde o início em situações reais de comunicação. A criança tem um jeito próprio de encarar as novas etapas que vão surgindo em sua vida. Muitas vezes pais e educadores encaram esses acontecimentos com maior dificuldade.

O ideal é que o professor tenha algumas atitudes, estratégias e comportamentos que favoreçam uma melhor aceitação e desenvolvimento dessa criança no ambiente escolar e até mesmo no seu dia a dia, podendo, inclusive, colocar em prática certos conhecimentos adquiridos, porém de forma meio que inconsciente.

Buscando compreender melhor o mundo infantil e a aceitação da criança nessa nova experiência sugere-se algumas dicas de como proceder no mundo

infantil: Buscar organizar o espaço infantil de forma que o ambiente proporcione harmonia nos aspectos psicológicos e biológicos da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLO, José Luiz de Paiva, **A Teoria básica de Jean Piaget**. Vitória, 1995. Disponível em: <HTTP://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm Acesso em: 7 de

BISCOLLA, Vilma Mello. **Construindo a alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 1991.

BOCK, Ana M.B. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. 13ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos**. Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2010

_____. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Marlene. ***Guia Prático do alfabetizador***. 4ª Edição. São Paulo: Ática, 2002. Cérebro. Edição Memória da Pedagogia, Coleção Memória da Pedagogia, Edição Especial, Nº 1.

FERREIRO, Emília. **A Construção do Conhecimento**. Revista Viver Mente& Cérebro, Coleção Memória da Pedagogia, Edição Especial Nº 5.

_____. Reflexões sobre Alfabetização. 25ª ed.; São Paulo: Cortez, 2000.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

GESELL, Arnold L. **A criança dos zero aos cinco anos**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
Jun. 2010.

PIAGET, Jean. **O Aprendizado do mundo**. Revista Viver Mente & Cérebro.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004
TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a Escrever: Perspectivas Psicológicas e Implicações Educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

VYGOTSKY, Lev, Semenovich. **Uma Educação Dialética**. Revista Viver Mente&
_____. Pensamento e Linguagem. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REVISTA VIVER MENTE&CEREBRO. Piaget ou Vygotsky: **Uma Falsa Questão**. Edição Especial: Vygotsky, pág. 38 a 83.

Leia mais em: http://www.webartigos.com/artigos/alfabetizacao-e-letramento/57960/#ixzz2dAqnnUp3

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)
Disponível em: Acesso em: 09 abr. 2013.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997

_____. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**, Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, Diário Oficial da União 16 jul. 1990.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/1996, de 20 de
Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,
DF, Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. Parâmetros Nacionais de Qualidade pra a Educação Infantil. Brasília, 2006.

CÉLIA, Luciana dos Santos. **Aquisição e desenvolvimento infantil:** um olhar Multidisciplinar. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

JOGOS COMO RECURSOS AUXILIADORES DA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

CHERUTTI, DANIELE VIEIRA[4]

Eixo: jogos no ensino e aprendizagem

Resumo

O presente artigo pretende investigar a habilidade da criança na utilização de jogos para o ensino de Matemática.
O ensino e a aprendizagem da Matemática aplicada pelo professor nas escolas consistem basicamente na transmissão e aplicação (resolução) de exercícios a partir de regras, procedimento que torna mecânica e repetitiva para conseguir resultados e às vezes não ajuda na construção de conhecimentos, por isso o aluno considera a matemática uma disciplina difícil e chata, uma disciplina sem importância e necessária para a resolução das várias situações no cotidiano. A Matemática é uma disciplina temida pelos alunos, causando medo e insegurança na aprendizagem e aplicação dos conteúdos matemáticos.
O uso do jogo no ensino da matemática possibilita o professor, analisar o desempenho do aluno, em termos de raciocínio lógico e erros cometidos. Também pode identificar aqueles alunos que apresentam dificuldades com algum conteúdo matemático específico do jogo, buscando novas estratégias de ensino para ajudá-los. Na utilização dos jogos como recurso pedagógico o professor poderá avaliar a capacidade de trabalho em equipe, a interação e facilidade de expressão entre os parceiros de grupo. Para os alunos, poderá haver uma maior motivação para o estudo, bem como obter uma ajuda individual referente à dificuldade apresentada a um determinado conteúdo pelo professor ou colegas.

Palavras-chave: jogos, matemática, recurso pedagógico.

Abstract

This article aims to investigate children's ability to use games to teach Mathematics. The teaching and learning of Mathematics applied by teachers in schools basically consists of the transmission and application (solving) of exercises based on rules, a

[4] Pedagoga. Pós Graduada em Educação pela FACULDADE UNIFICADA DO ESTADO DE SÃO PAULO – FAUESP. E-mail: dcherutti445@hotmail.com.

procedure that becomes mechanical and repetitive to achieve results and sometimes does not help in the construction of knowledge, which is why the student considers mathematics to be a difficult and boring subject, an unimportant subject that is necessary for resolving various situations in everyday life. Mathematics is a subject feared by students, causing fear and insecurity in learning and applying mathematical content. The use of the game in teaching mathematics allows the teacher to analyze the student's performance, in terms of logical reasoning and mistakes made. It can also identify those students who have difficulties with some specific mathematical content of the game, looking for new teaching strategies to help them. When using games as a pedagogical resource, the teacher will be able to assess teamwork capacity, interaction and ease of expression between group partners. For students, there may be greater motivation to study, as well as obtaining individual help regarding the difficulty presented to a certain content by the teacher or colleagues.

Keywords: games, mathematics, teaching resource.

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem da Matemática aplicada pelo professor nas escolas consistem basicamente na transmissão e aplicação (resolução) de exercícios a partir de regras, procedimento que torna mecânica e repetitiva para conseguir resultados e às vezes não ajuda na construção de conhecimentos, por isso o aluno considera a matemática uma disciplina difícil e chata, uma disciplina sem importância e necessária para a resolução das várias situações no cotidiano. A Matemática é uma disciplina temida pelos alunos, causando medo e insegurança na aprendizagem e aplicação dos conteúdos matemáticos.

A aprendizagem do ensino da Matemática pelos alunos fica visível às dificuldades, o baixíssimo nível de conhecimento matemático no cotidiano do aluno. Sua maioria não sabe aplicar as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação, divisão) utilizadas nos diversos contextos, proporções, porcentagens, frações, quantidades, tamanhos, etc. O uso do jogo no ensino da matemática possibilita o professor, analisar o desempenho do aluno, em termos de raciocínio lógico e erros cometidos. Também pode identificar aqueles alunos que apresentam dificuldades com algum conteúdo matemático específico do jogo, buscando novas estratégias de ensino

para ajudá-los. Na utilização dos jogos como recurso pedagógico o professor poderá avaliar a capacidade de trabalho em equipe, a interação e facilidade de expressão entre os parceiros de grupo. Para os alunos, poderá haver uma maior motivação para o estudo, bem como obter uma ajuda individual referente à dificuldade apresentada a um determinado conteúdo pelo professor ou colegas. Para o aluno tímido em sala de aula, momento de se manifestar, dar palpites, falar sem ser criticado. É importante que os conteúdos matemáticos sejam abordados de forma interessante, de modo que o aluno possa ser incentivado a usar sua criatividade, sua interpretação, seu raciocínio lógico nas deduções e estratégias para a resolução de problemas.

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes, enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégicas e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório. Convenientemente planejados, os jogos são um recurso pedagógico eficaz para construção do conhecimento, estipulando o professor um horário dentro do planejamento permitindo a exploração do potencial dos jogos, processos de soluções, registros e discussões sobrepossíveis caminhos que poderão surgir.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL,1997) apontam como aspectos relevantes no trabalho com jogos, o fato de que estes provocam desafios aos alunos, gerando interesse e prazer e, por isso, devem fazer parte da cultura escolar.

JOGOS

2.1 O que é jogo?

É toda e qualquer atividade em que as regras são feitas ou criadas num ambiente restrito ou até mesmo de imediatas atividades estruturadas, normalmente praticadas com fins recreativos e em alguns casos, como instrumento educacional, envolvendo estimulação mental ou física.

2.2 Tipos de jogos

A classificação dos jogos depende do objetivo que o jogo pode proporcionar num contexto social e didático metodológico.

Jogos de azar – Aqueles que dependem apenas da sorte para ser um vencedor. Quem joga não pode interferir ou alterar a solução, depende das probabilidades para vencer. Exemplo: Par ou impar, loterias, jogos de cartas, lançamento de dados.

Jogos Quebra-cabeça – Aqueles jogos em que o jogador joga sozinho na maioria das vezes e sua solução ainda é desconhecida para ele. Exemplo: Quebra-cabeças, Enigmas, Torre de Hanói.

Jogos de Estratégias (Jogos de Construção de Conceitos) – O jogador deve elaborar uma estratégia, que não dependa da sorte para vencer o jogo. Exemplo: Xadrez, Dama. Jogos de Fixação de Conceitos – São aqueles jogos que cujo objetivo é fixar conceitos, aplicar conceitos. É um jogo utilizado após o conceito.

Jogos Pedagógicos – São aqueles jogos que possuem alguns valores pedagógicos utilizados durante o processo Ensino-Aprendizagem. Esses jogos proporcionam algo interessante e desafiador para o aluno, no qual o mesmo possa se autoavaliar quanto ao seu desempenho. Esses jogos englobam todos os jogos mencionados acima.

Jogos Computacionais – São os mais modernos e de maior interesse dos alunos. Aqueles executados no ambiente computacional.

2.3 O jogo e suas possibilidades pedagógicas

A atividade lúdica (jogo) é vista como instrumento de lazer (passa tempo) e principalmente como um recurso auxiliador para o professor no processo ensino e aprendizagem da Matemática. O lúdico deve ser parte integrante do planejamento das aulas do professor. O jogo antes de ser aplicado em sala de aula, deve ser estudado, pensado, planejado para não tornar o jogo como uma simples brincadeira, mas com o principal objetivo, a aprendizagem. Através da atividade lúdica, há possibilidade do desenvolvimento de habilidades fundamentais necessárias ao um aprendizado eficaz, proporcionando ao aluno, coordenação motora, poder de decisão, rapidez no raciocínio, trabalho em equipe, ajuda na imaginação do aluno, desenvolvimento da criatividade e a elaboração de estratégias para resoluções de problemas.

A utilização dos jogos possibilita a interação entre os alunos, promovendo a socialização, incentivando a busca, a tentativa e a meta, visando à aprendizagem dos alunos. Também possibilita a oportunidade do professor relacionar a teoria com a

prática, proporcionando a motivação e eficiência no auxílio ao aluno, despertando o gosto pela descoberta e desafios.

O lúdico quando utilizado pelo professor como auxilio a introdução de um conteúdo, possibilita diagnosticar a aprendizagem, fixar conceitos já estudados, resgatar e relembrar conteúdos estudados anteriormente além de melhorar o relacionamento entre os alunos e professor, valores de respeito e confiança.

2.4 A importância didática do jogo

"A melhor maneira de se ensinar Matemática é mergulhar as crianças num ambiente onde o Desafio Matemático esteja naturalmente presente". (D'Ambrosio, 1990, p.30).

A utilização de jogos no ensino da Matemática apresenta objetivos gerais, resolução de problemas, os relacionamentos que envolvem o jogo e a linguagem Matemática. O jogo ajuda o aluno no desenvolvimento de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na resolução de problemas, na agilidade do raciocínio dedutivo e servem de apoio à construção do conhecimento em diferentes áreas do currículo escolar. A utilização do lúdico (jogo) no ensino da Matemática tem a função de tornar mais prazeroso o aprendizado, para que de forma mais criativa e dinâmica o aluno sinta-se estimulado a aprender. Outro motivo para a utilização de jogos nas aulas de Matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos dos alunos a temem e sentem-se incapacitados para aprendê-la.

O conteúdo matemático explorado no jogo possibilita a fixação das noções de duração e direção, pois há um tempo para jogar e uma direção a ser seguida (regras), formulação de hipóteses, realização de cálculos, seleção de jogadas e ordenação, raciocínio dedutivo e lógico para resolução de problemas.

As aulas de matemática devem ter por base os conhecimentos matemáticos transportados de fora para dentro da escola. Este conhecimento deve ser desenvolvido a partir da própria experiência de vida do aluno. Os professores precisam respeitar, entender e aceitar a cultura dos alunos, interpretarem as realidades externas em termos matemáticos para associá-las a experiências curriculares.

2.5 Utilização de jogos matemáticos

Os jogos são utilizados como auxiliares para se atingirem os objetivos do ensino da matemática, desde o inicio, desenvolvimento cognitivo do aluno, até a aquisição de conceitos matemáticos.

A utilização do jogo proporciona objetivos cognitivos, introduzir o aluno nos procedimentos utilizados em matemática na medida em que a forma do jogo, suas regras, tomadas de decisões, definições e procedimentos de raciocínio. Aprender e aplicar formas de raciocínio úteis na leitura, compreensão para resolução de problemas, aonde se quer chegar? O que se quer saber? Quais são os dados apresentados? Investigar se existe algum problema similar cuja solução já seja conhecida. Desenvolver uma estratégia para testar as hipóteses, elaboração e execução do plano, estratégia planejada. Examinar a validade de cada hipótese, verificar os resultados, avaliar se os problemas foram resolvidos. O professor ao empregar jogos em sala de aula, tem que ter o cuidado para não tornar apenas uma brincadeira, mas, promover a aprendizagem dos conteúdos ou habilidades contidas no jogo. O conteúdo matemático aplicado no jogo desenvolve competências e habilidades enfatizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental e Médio, como: Formular hipóteses, prever resultados, selecionar estratégias para a solução de problemas, interação com os colegas. Entretanto segundo o PCN: Um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver (BRASIL, 1997, p. 48-49). 9

O ENSINO DE GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Etimologicamente a palavra geometria (geo + metria) significa “medição da terra”. A partir dessa definição, é fundamental reconhecer o que está presente no mundo físico e visualizar aquilo que é apresentado tridimensionalmente, para avançar na construção de conceitos dentro da geometria e no entendimento dessas informações visuais.

A Geometria está presente em diversas formas do mundo físico. Basta olhar ao nosso redor e observar as mais diferentes formas geométricas. Muitas delas fazem parte

da natureza, outras são produtos das ações humanas, como, por exemplo, obras de arte, esculturas, pinturas, desenhos, artesanatos, construções, dentre outras. Seu estudo, relacionado a essas formas, permite vincular a Matemática a outras áreas do conhecimento. De forma mais abstrata, a Geometria também se constitui em um saber lógico, intuitivo e sistematizado. Isso a coloca como necessidade primordial na construção do conhecimento e do raciocínio. Em ambos os aspectos, a Geometria torna-se intrínseca à preparação profissional do aluno e ao desenvolvimento de habilidades que o conduzem a determinada carreira. Esses são alguns dos principais motivos que a colocam como conteúdo importante em toda a Educação Básica.

A geometria representa uma parte do conhecimento matemático de fundamental importância, com uma vasta aplicabilidade. Apresenta inúmeros problemas relacionados com seu ensino e sua aprendizagem, tanto nas metodologias utilizadas pelos professores de Matemática quanto na efetiva compreensão por parte dos alunos, deixando lacunas no seu ensino. A escolha da Geometria deu-se ao fato de que seu estudo, de acordo com os PCN de Matemática, possibilita ao aluno compreender e ver as formas em desenvolver o raciocínio e a compreensão do espaço visto que a Geometria, parte do mundo sensível e estrutura no mundo geométrico dos volumes, das superfícies, das linhas e dos pontos. De acordo com os PCN de 1997, passa-se de um mundo sensível ao mundo geométrico. É o aspecto experimental que colocará em relação esses dois espaços: o sensível e o geométrico. De um lado, a experimentação permite agir, antecipar, ver, explicar o que se passa no espaço sensível, e, de outro, possibilita o trabalho sobre as representações dos objetos do espaço geométrico e, assim, desprender-se da manipulação dos objetos reais para raciocinar sobre representações mentais. (BRASIL, 1997, p.81). É preciso que as práticas pedagógicas sejam repensadas e o trabalho com figuras geométricas tenha ressignificação para alunos e professores recriando possibilidades de investigação e exploração de figuras geométricas de forma lúdica.

A Geometria contribui para que o indivíduo possa intuir conjecturar, descobrir, projetar, representar como lidar com as formas e o espaço, aprimora a percepção espacial, favorecendo a compreensão e produção de desenhos, gráficos, mapas, esquemas, etc.

A importância da Geometria no desenvolvimento dessas competências é também ressaltada por Toledo e Toledo (1997, p.221), ao afirmarem que, antes mesmo do domínio da linguagem usual, a criança deve explorar e construir interpretações pessoais do espaço que a rodeia e das formas nele contidas. Porque as primeiras propriedades observadas e compreendidas são aquelas de natureza topológica, isto é, ligadas à sua localização e aos objetos A Geometria é um campo de conhecimento reconhecido e de indubitável importância para a formação dos educandos, pois contribui para o desenvolvimento de um raciocínio geométrico e habilidades em especial, a capacidade de discriminação de formas e a manipulação destas em geral, no espaço. Vale observar ainda, que a Geometria não pode ser considerada um campo de conhecimento da Matemática que deve ser ensinada/aprendida separadamente dos outros campos ele deve estar inserido nos conteúdos.

Quando ensinados a turmas do 1º ao 5º ano, os conteúdos de geometria recebem o nome de espaço e forma. A definição já esclarece os objetivos perseguidos nas séries iniciais nessa área da Matemática: trabalhar com a localização no espaço e reconhecer propriedades de figuras planas e não planas. No primeiro item, é esperado que a garotada interprete e construa representações espaciais, localize objetos e comunique posições e deslocamentos. No segundo, o objetivo é reconhecer as diferentes figuras geométricas e usá-las como ferramentas para resolver problemas. Portanto, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, o educando deve ser incentivado a (re) conhecer e descrever figuras planas e não planas; caracterizar figuras bidimensionais e tridimensionais; compor e decompor figuras; enfim, vivenciar situações desafiadoras de aprendizagem em que o professor possa ter uma visão do domínio dos conceitos geométricos desenvolvido por seus alunos.

Nos primeiros anos, os estudantes devem explorar uma ampla variedade de figuras e sólidos para conhecer as semelhanças e as diferenças entre as faces, a quantidade de vértices, diagonais e lados que eles têm e também para abordar com mais profundidade as propriedades de quadrados e retângulos, cubos e paralelepípedos, círculos e esferas. A partir do 3º ano é possível começar a planificar e a construir sólidos - atividades nas quais os pequenos exploram e colocam em prática as propriedades que aos poucos vão descobrindo. Selecionar informações para descrever

uma forma ou interpretar uma descrição para representá-la é atividades a ser trabalhadas progressivamente entre o 1º e o 5º ano. A memorização dos nomes corretos é importante, mas está longe de ser o único objetivo no ensino dessa área do conhecimento. Antes ou concomitantemente, é preciso dar lugar a situações que exijam que as crianças utilizem seus saberes prévios para construir novos saberes.

JOGOS COM FIGURAS GEOMÉTRICAS BIDIMENSIONAIS

Muitos teóricos defendem a utilização de atividades lúdicas na aula de matemática e, dentre eles, podemos destacar Moura (1996, p.85) que afirma:

"O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais, ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudos de novos conteúdos. A matemática, dessa forma, deve buscar no jogo (com sentido amplo) a ludicidade das soluções construídas para as situações-problema seriamente vividas pelo homem".

O jogo de exploração das figuras geométricas busca um paralelo com as atividades matemáticas convencionais sendo permeada pela curiosidade, questionamento, levantamento de hipóteses, elaboração e teste de conjecturas, justificação, argumentação e socialização do trabalho realizado. Atividade esta que permite o erro evidencia a dinâmica do processo de solução de uma situação, e, como adverte D'Ambrósio (1993, p.36), dificilmente o aluno testemunha em sala de aula:

> "Assim como no processo de construção da Matemática como disciplina, a essência do processo é a pesquisa, na construção do conhecimento para cada aluno, a essência do processo tem que ser a pesquisa. Dificilmente o aluno de Matemática testemunha a ação do verdadeiro matemático no processo de identificação e solução de problemas. O professor faz questão de preparar todos os problemas a serem apresentados com antecedência; consequentemente, o legítimo ato de pensar matematicamente é escondido do aluno, e o único a conhecer a dinâmica desse processo continua sendo o professor. O professor, com isso, guarda para si a emoção da descoberta de uma solução fascinante, da descoberta de um caminho produtivo, das frustrações inerentes ao problema considerado e de como um matemático toma decisões que facilitam a solução do problema proposto. O que o aluno testemunha é uma solução bonita, eficiente, sem obstáculos e sem dúvidas, dando-lhe a impressão de que ele também conseguirá resolver problemas matemáticos com tal elegância".

Em relação aos jogos com figuras geométricas é possível realizar descobertas e solucionar problemas não sendo necessário um grande número de pré-requisitos e esse ensino caracterizado por jogos exploratórios e investigativos de forma socializada aproxima-se do brincar, que é uma atividade que deve estar presente na educação de crianças de seis e sete anos. Para realização dessa pesquisa utilizamos um jogo de bingo com figuras bidimensionais, direcionados para crianças dessa faixa etária. O conceito de competitividade muda de acordo com a idade e segundo as faixas etárias de desenvolvimento de Piaget por volta dessa idade, deixa se de lado a brincadeira egocêntrica e a criança começa a comparar atuações, coordenar intenções e tentar vencer os adversários tornando-se valorativo e satisfatório para elas. O jogo com figuras bidimensionais, condizente com o aprendizado das crianças dessa idade permite a aprendizagem do raciocínio lógico, a interação social, estimula o desenvolvimento cognitivo e a responsabilidade de cumprir regras. Portanto, o uso do lúdico em sala de aula é fundamental na aprendizagem, levando-os a ter vontade de aprender. Esses recursos favorecem a socialização, por desencadearem situações em que os alunos trabalham em grupos para conseguir um objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso dos jogos como recurso pedagógico permite que o professor trabalhe conceitos matemáticos não compreendidos pelos alunos, mostrando que a matemática é uma ciência aberta a novas estratégias de ensino, proporcionando um ensinamento mais prazeroso. Quando utilizado em sala de aula, o jogo possibilita a criação de ambientes às características individuais de cada aluno, trazendo vantagens como: motivação, concentração, cooperação, entusiasmo, proporciona no aluno um prazer espontâneo e voluntario ao atingir uma determinada meta, objetivo, resolução de um problema.

O jogo como instrumento pedagógico, serve de estímulo para o desenvolvimento do aluno em caráter educativo, além de despertar o interesse e oferecer condições de observação, associação, escolha, julgamento, classificação. Estabelecendo relações entre os conteúdos matemáticos estudados. Bem como, uma atividade lúdica, no qual, proporciona que o aluno use os seus conhecimentos em decisões cotidianas, tomando

suas ideias mais significativas, tornando fácil a associação de conhecimentos adquiridos e atuais, evitando-se assim a memorização (o famoso decoreba), permitindo que o aluno reflita, tome decisões, desenvolva a memória e o cálculo mental, usando sua criatividade, e seu raciocínio lógico.

O uso de jogos como recurso pedagógico deverá ser uma alternativa didática para as aulas de matemática, um recurso a mais para o professor, e não como substituição das aulas, metodologia de ensino do professor.

A aplicação do jogo bingo das formas geométricas bidimensionais para alunos das séries iniciais é um excelente material de estímulo ao aprendizado condizente com a faixa etária. Utilizado para proporcionar interação, descontração, atenção e coordenação; as crianças sentem vontade de participar, de interagir com os colegas, mostrar o seu conhecimento e habilidades; sendo possível desenvolver e estimular a competitividade, participação de forma saudável e um aprendizado significativo.

Os jogos proporcionam um envolvimento e aprendizado significativo por meio de uma participação prazerosa, partindo de seus conhecimentos prévios, chegando assim à conclusão final do entendimento do conteúdo que lhe foi oferecido ou trabalhado em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** Secretaria de Ensino fundamental – Brasília: MEC/SEF. (1997, p 48-81).

D'Ambrósio, B.S. (1993). **Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio.** Pro-Posições, 4 (1), 35-41.

Fiorentini, Dário e Miorim, Maria Ângela. **Uma reflexão sobre e uso de materiais concretos e jogos no ensino de matemática.** Boletim da SBEM-SP, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 5-10, 1990.

MOURA, M. O. de. **A atividade de ensino como unidade formadora.** Bolema (Rio Claro),

UNESP, v. 12, p. 29-43, 1997.

RIBEIRO, Amanda Gonçalves; OLIVEIRA, Naysa Chrystine Nogueira; CEDRO, Wellington Lima. **A história, o lúdico e as atividades de ensino: reflexões sobre a formação inicial do professor de Matemática.** Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 1, p. 322-341, mai. 2012. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br.

TOLEDO, Marilia; TOLEDO, Mauro**. Didática de matemática: como dois e dois; a construção da matemática.** São Paulo: FTD, 1997, p. 221-223.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS AULAS DE ARTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E EM PARCERIA COM OS MUSEUS

EDMILSON SILVA DOS SANTOS[5]

Resumo

O presente artigo visa refletir sobre os desafios do ensino e aprendizagem da arte e cultura afro-brasileira nas aulas de Arte no contexto da Educação Básica, tendo os museus como espaços parceiros. Abordar-se-á o Ensino de Arte para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, visando a proposta de atividades capazes de desenvolver as habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como o ensino pautado na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Refletiremos sobre alguns aspectos da arte e cultura africana e afro-brasileira, desde a época do Brasil Colonial até a atualidade. Analisaremos a abordagem triangular, explicando seus três pilares, a contextualização da arte, a leitura de imagens e o fazer artístico, além disso, faremos uma breve abordagem sobre os projetos de trabalho de Fernando Hernandez.

Palavras-chave: Arte; Cultura-afro; Abordagem Triangular; BNCC.

Abstract

This article aims to reflect on the challenges of teaching and learning Afro-Brazilian art and culture in art classes in the context of Basic Education, with museums as partner spaces. The Teaching of Art will be approached for students of the sixth year of Elementary School, aiming at the proposal of activities capable of developing the skills and competences provided for in the

[5] Edmilson Silva dos Santos é Bacharel e Licenciado em Educação Física – UNISA, pós graduado em Novas Tecnologias na Educação na Universidade Campos Salles, professor de Ensino de Educação Física na EMEF Cassiano Ricardo/ SME (PMSP). edmilsonedfisica@hotmail.com

National Common Curriculum Base (BNCC), as well as teaching based on Ana's Triangular Approach. Mother Barbosa. We will reflect on some aspects of African and Afro-Brazilian art and culture, from the time of Colonial Brazil to the present. We will analyze the triangular approach, explaining its three pillars, the contextualization of art, the reading of images and the artistic making, in addition, we will make a brief approach to the work projects of Fernando Hernandez.

Keywords: Art; Afro-culture; Triangular Approach; BNCC

INTRODUÇÃO

Este artigo visa refletir sobre o ensino da arte e cultura africana e afro brasileira no contexto escolar e em parceria com os museus, instituições que visam preservar a história das diferentes culturas humanas. Pretende-se analisar a versão histórica sob o ponto de vista do olhar africano em contraste com a história dos livros eurocêntricos, visando valorizar a cultura afro-brasileira, promovendo a diminuição do preconceito, tendo como referência a BNCC, o componente curricular de Arte e teóricos da área como: Ana Mae Barbosa, Raquel da Silva Goularte e Karoline Rodrigues de Melo.

A escola é um espaço onde há uma diversidade de culturas, com isso, infelizmente, o preconceito, a intolerância e o racismo se fazem presente. Todos os anos, buscamos alternativas para combater o racismo e o preconceito dentro e fora da escola. Pensando nisso nosso problema principal é:

Como podemos valorizar a cultura afro-brasileira promovendo a diminuição do preconceito na escola?

A sociedade brasileira por séculos valorizou a cultura europeia e menosprezou a cultura africana e indígena. Assim como a cultura, o ensino de artes no Brasil ao longo das décadas sofreu diversas influências e com abordagens distintas. A partir ano de 2003 com a implementação das Leis

10.639/03 e 11.645 torna-se obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileiras, africanas e indígenas nas escolas preferencialmente nas aulas de Língua portuguesa, artes e literatura.

Pensando nisso, a escola que é um espaço que favorece as interações e contribui na construção e propagação do saber. Sendo ele composto por diferentes grupos e etnias, busca desenvolver nos alunos, reflexões, ampliar os conhecimentos que tem de si e dos outros, buscando assim, resgatar sua autoestima através da valorização da cultura negra, do sentimento de igualdade de direitos e do respeito às diferenças assegurando cidadania, formação cultural e humana. Acreditando nas capacidades e vivências de cada aluno, o professor passa a ser o mediador na conquista de novas aprendizagens.

Segundo GOULARTE E MELO (2003):

> (...) ensinar e aprender sobre as diferentes raças que formam a variedade de culturas de norte a sul do país. É a música, a dança, a culinária, a fala, a literatura, a forma de se vestir, os costumes e tantos outros aspectos que tornam esse povo tão diverso. Por isso, é de extrema relevância que os textos selecionados para o ensino de língua portuguesa, independente da série, explorem temáticas que possibilitem a discussão acerca da origem e da influência de povos como os negros e os índios na construção do país. (GOULARTE e MELO, 2003, p. 33).

Esta pesquisa visa contribuir com reflexões sobre o ensino da Arte não apenas como apreciação ou produção, mas também reflexão para que a sociedade brasileira valorize seu berço cultural e que possam perceber a versão histórica, artística diferente da apontada nos livros eurocêntricos, visando valorizar a cultura afro-brasileira, promovendo a diminuição do preconceito.

1. ALGUNS ASPECTOS DA ARTE E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

A cultura africana foi inserida no Brasil, a partir da chegada dos escravos africanos, trazidos pelos navios portugueses para trabalharem nos engenhos

de cana-de-açúcar. Há relatos de que nessa mesma época surgiram as primeiras manifestações artísticas dessa cultura, porém, não existe uma data exata, uma vez que, durante muitos anos, a arte africana era realizada e mantida de forma clandestina.

A partir da chegada dos escravos africanos no território brasileiro, a arte e a cultura de seu país passaram por adaptações, impostas pelo regime escravista, bem como pelo espaço no qual se encontravam. Eles tinham que usar da criatividade com o pouco espaço e materiais que possuíam, readaptando-os e, criando, dessa forma, uma nova cultura que hoje é conhecida como a cultura afro-brasileira.

O povo africano possui uma visão simbólica a respeito da vida e dos elementos da natureza. Para eles, cada indivíduo é parte do todo, e todos estão ligados entre si e em função do cosmos, numa busca eterna pela harmonia e pelo equilíbrio. Outra importante filosofia da cultura africana é a valorização dos grupos, pois, eles acreditam que somente através das atividades em grupo, no qual cada um desempenha o papel que lhe pertence, tanto em nível espiritual, quanto em nível humano, é que se consegue manter uma comunidade viva. Essa é a origem da religião africana.

Muitos elementos da cultura africana tiveram seu espaço no Brasil, por meio da manifestação religiosa. A arte é um deles. Os africanos tiveram foram impedidos de manifestar e exercer suas práticas religiosas com liberdade, por isto tiveram que se adaptar e manifestar suas religiosidades através da arte.

> O espaço da religião permitiu que muitos aspectos da vida social africana fossem reativados e recriados, incluindo a criação artística, a qual seguia outros cânones e referências estéticas diferentes da arte europeia. (MATTOS, 2014, p.121).

O espaço da manifestação religiosa do povo africano no Brasil, inicialmente era extremamente limitado, porém, eles não queriam deixar de cultuar seus deuses e exercer suas atividades religiosas, para tanto, lançaram mão da arte para continuarem praticando seus rituais religiosos sem serem impedidos, pois a arte sempre foi uma forma de manifestação melhor aceita,

por se tratar de uma questão de cunho cultural e não religioso, como corrobora Munanga (2000, p.104), "[...] a primeira forma de arte plástica afro-brasileira propriamente dita é uma arte de ritual religioso." Apesar dessa melhor aceitação da arte, devido a condição de escravização dos negros africanos aqui no Brasil, os ritos e rituais religiosos deles foram impedidos de ser manifestados publicamente, e, por consequência, sua arte também era realizada de forma clandestina. Eles foram forçados a praticar a religião católica, a mesma dos colonizadores, e, além disso, foram obrigados a construir igrejas para a prática dos cultos católicos. Para manifestar sua arte, construíam imagens e símbolos sagrados, pertencentes ao catolicismo.

Nos dias atuais, a arte africana continua respeitando as suas tradições. Ela é representada por danças, máscaras, vestimentas e adereços extravagantes. Porém, da mesma forma que ocorre em outros países, ela vem acompanhando as transformações e inovando em estilos e expressões, sem perder suas características culturais e tradicionais. Além disso, a arte africana tem permitido a inserção de outras origens artísticas em seu meio, como, por exemplo, arquiteturas islâmicas, desenhos e pinturas indianas, entre outros.

A arte africana mantém seu estilo cultural, o qual pode ser observado nas pinturas que são utilizadas na decoração das paredes dos palácios reais e das choupas sagradas. Além disso, elas são bem variadas, indo desde formas essencialmente geométricas até a reprodução de cenas de caça e guerra. As pinturas africanas podem ser encontradas também no acabamento das máscaras e como adornos corporais. As máscaras são uma forte manifestação da cultura artística africana e têm a função de simbolismo e crenças. Ela transforma o corpo do bailarino, preservando a sua identidade e conservando a sua individualidade, transformando-se num suporte animado, dotado de vida própria. Através dela o indivíduo encarna outros seres e criaturas. Para os africanos, a máscara é considerada um ser que protege quem a carrega e tem também como função captar e se apropriar da energia vital que escapa de um ser humano ou de um animal, no momento de sua morte. Essa energia

captada pela máscara é controlada e posteriormente redistribuída em benefício da coletividade. Outro importante elemento da arte africana é o trabalho com madeira, através do qual os artistas as talham e produzem esculturas diversas, usando de muita criatividade para reproduzir seres que representam suas crenças e divindades.

A cultura africana aqui no Brasil, denominada cultura afro-brasileira, pode ser reconhecida através das religiões-afro que são o Candomblé e o Culto ao Egungun; das festividades religiosas, como a festa para Yemanjá e o Congado (festa de São Benedito), além das danças como o Samba, o Carimbó, o Jongo, o Maracatú, o Maxixe e o Maculelê e o Jogo de Capoeira. Alguns instrumentos musicais muito conhecidos e utilizados aqui no Brasil, também tem origem africana, são eles: o Tambor, o Berimbau, o Afoxé e o Atabaque.

O estado da Bahia é o maior representante da cultura afro-brasileira, tanto na arte, com as músicas e danças, além das pinturas corporais, como por exemplo, as dos integrantes do grupo Olodum e Timbalada seus instrumentos musicais; como também na culinária, através das comidas típicas originárias da África e incrementadas com ingredientes brasileiros como o acarajé, o vatapá, a pamonha e a cocada.

Alguns artistas brasileiros que atuam na música e na dramaturgia, como o ator e psicólogo Vinícius Romão, o cantor Jair Oliveira, o integrante da banda indígena de rap “Brô”, Bruno Veron e o consagrado ator Tony Tornado, afirmam já terem sido vítimas de racismo em algum momento de suas vidas e o veem como algo que já deveria ter sido erradicado, tendo em vista a evidência do povo negro nos cenários que antes eram ocupados apenas pelos brancos.

Nas obras de arte, alguns artistas afro-brasileiros se destacam com suas pinturas que representam as histórias do povo negro no Brasil e na África, dentre esses artistas destacam-se Aline Motta, do Rio de Janeiro, Eustáquio Neves, de Minas Gerais, Rosana Paulino, de São Paulo, Paulo Nazareth,

também de Minas Gerais, Jota Mombaça, do Rio Grande do Norte, Arjan Martins, entre outros. Todos eles consideram importante combater o racismo contra os negros e lutam por essa causa divulgando suas obras, as quais enaltecem os negros ou apresentam alguma situação de preconceito racial contra estes.

2. ABORDAGEM TRIANGULAR DO ENSINO DAS ARTES E CULTURAS VISUAIS

No ano de 1987, a arte educadora Anna Mae Barbosa desenvolveu a abordagem triangular para o ensino da arte, não como uma metodologia específica, mas como uma forma de dar sentido ao estudo dessa disciplina a partir da observação em três pilares que são: a contextualização histórica da arte, a apreciação artística e o fazer artístico. Essa abordagem faz parte do cotidiano das aulas de arte em diversas escolas brasileiras. A contextualização visa situar a obra no tempo, levando o aluno a compreender a época e o contexto em que ela foi criada; outro importante pilar defendido pela autora é a apreciação das obras de arte a qual deve despertar no aluno, sentimentos e sensações individuais, aguçando a criatividade e influenciando-o na realização das próprias produções artísticas; e, por fim, o terceiro pilar que é o fazer artístico. Este não deve representar a cópia de obras alheias, mas sim, a produção do aluno, sua criatividade e entendimento sobre arte, a partir, é claro, dos dois primeiros pilares.

> Na construção da Arte utilizamos todos os processos mentais envolvidos na cognição. Existem pesquisas que apontam que a Arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas. (BARBOSA, 2005, p. 11).

Portanto, trabalhar os três pilares (a contextualização, a leitura de imagens e o fazer artístico) da Abordagem Triangular é de suma importância para que os alunos possam compreender todo o contexto que envolve a Arte, bem como conhecer e dominar técnicas artísticas em diversas modalidades.

A contextualização coloca o aluno diante da história da arte em tempos e espaços diferentes e pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, isto é, pode-se contextualizar a arte com outras áreas do conhecimento, por exemplo, a Arte e a História estão intimamente ligadas, pois, ao estudar história, o aluno tem a oportunidade de “conhecer” monumentos históricos, as pinturas das cavernas da Antiguidade, e estes elementos são, ao mesmo tempo, históricos e artísticos. Além disso, é possível contextualizar a Arte com a Filosofia, com os Temas Transversais, entre outros.

A leitura de imagens ou apreciação artística se refere ao modo como os sujeitos enxergam e interpretam a obra de arte. Ela é o processo pelo qual os conteúdos de uma imagem são analisados e visualmente interpretados, constituindo, dessa forma, uma maneira muito interessante de enxergar e entender o mundo. É a partir da realização da leitura de imagens que os alunos se tornam mais conscientes de suas existências e identidades, além de compreenderem melhor o meio em que estão inseridos. A partir do processo de aprendizagem da leitura de imagens, o aluno torna a sua percepção de mundo mais elaborada, passando a ter um olhar mais amadurecido, aprimorando sua sensibilidade ao analisar melhor as características emocionais e racionais dos seres humanos, tornando-se mais crítico nessas análises.

O fazer artístico, por sua vez, é, sem sombra de dúvida, o contato mais direto do aluno com a arte, pois, ele proporciona inúmeras possibilidades de exploração e vivências das várias linguagens artísticas (o desenho, a pintura, a escultura, a dança, a representação, entre outras). Por essa razão, cabe aos professores de Arte, uma postura crítica ao selecionar os conteúdos a serem estudados com os alunos de forma a contextualizá-los com suas realidades. Na atualidade, quase tudo é arte, portanto, é preciso abortar a ideia de que a arte é algo distante da realidade dos alunos, devendo apenas ser contemplada à distância e totalmente inacessível. A arte é hoje produzida e acessível a todos os sujeitos, para tanto, basta ter sensibilidade para interpretá-la de forma a relacioná-la com o mundo real.

O ensino da Arte favorece o desenvolvimento do imaginário do aluno, por meio da observação da realidade na qual está inserido, a qual ele poderá reproduzir da maneira que almeja. É preciso dar oportunidade para o aluno explorar as diversidades encontradas nas linguagens artísticas, pois assim desenvolverá maior percepção das diferentes culturas e uma compreensão de mundo mais ampla. Quando esse conhecimento não é bem explorado, o indivíduo apresenta certa limitação em seu desenvolvimento criativo, o que provoca dificuldades na expressão de ideias, pensamentos e sentimentos, reprimindo e silenciando suas emoções.

> A arte, como linguagem presente dos sentidos, transmite significados que não podem ser repassados através de nenhum outro tipo de linguagem, especificamente como as linguagens discursiva e científica. (BARBOSA, 1998, p.16).

Vale ressaltar que a abordagem triangular não se trata de um manual, tampouco de uma prescrição do passo a passo para a abordagem dos conteúdos de Arte. Trata-se de uma forma livre e natural de ensinar a arte de maneira que os alunos possam vivenciar experiências artísticas, tanto no estudo da história humana envolvendo a Arte e a cultura visual, quanto na apreciação de obras de arte, reconhecendo e interpretando seus significados, bem como, na criação artística individual de cada sujeito ou ainda, na coletividade, mas de uma forma que todos possam assimilar seu conceito.

2.1. Projetos de trabalho (Fernando Hernandez)

Hernandes (1998, p. 22) afirma que os projetos de trabalho caracterizam-se pela forma de abordar um determinado tema ou conteúdo com os alunos, de forma a aproximá-los de suas identidades. Isso ocorre por meio de experiências vivenciadas na prática, vinculando os conteúdos de escolares entre si com os conhecimentos e saberes produzidos no contexto social e cultural dos alunos.

Trabalhando o ensino dessa forma, os limites das áreas e conteúdos curriculares tradicionalmente trabalhados nas escolas são ultrapassados e os educandos passam a vivenciar na prática as atividades propostas, dentro de um contexto específico. Eles podem realizar pesquisas, buscar informações diversas, analisá-las, ordená-las, interpretá-las e representá-las. Nesse contexto, as atividades podem ser trabalhadas tanto em grupo como individualmente, pois, são trabalhados diferentes conteúdos de forma interdisciplinar, visando os aspectos atitudinais, procedimentais e conceituais, de acordo com as necessidades e interesses dos educandos.

Os projetos de trabalho colocam os estudantes em contato com o conhecimento de uma forma que eles interajam, reflitam e questionem esse conhecimento, construindo, assim, um pensamento crítico para desenvolver suas próprias visões de conhecimento, ou seja, nesse método o conhecimento não é apresentado aos alunos como algo pronto e acabado. Na Pedagogia de Projetos o processo de ensino e aprendizagem se realiza mediante um percurso que não é fixo ou ordenado, ele é flexível e possui abertura para o desconhecido. Nessa metodologia, os estudantes têm autonomia para buscar o conhecimento, através das investigações e vivências práticas que realizam sobre os mais variados temas, de acordo com seus interesses.

O trabalho com projetos na escola coloca todos os sujeitos do contexto (educadores e educandos) na prática ativa da construção do conhecimento, de maneira dinâmica, contextualizada e compartilhada, isto é, todos são sujeitos ativos nesse processo e trocam saberes e experiências. Dentro dessa proposta, a aprendizagem se torna mais prazerosa, parte dos interesses dos alunos, bem como da realidade na qual estão inseridos, o que propicia neles a motivação e a satisfação em aprender.

Considerações finais

Como podemos valorizar a cultura afro-brasileira promovendo a diminuição do preconceito na escola?

Ao realizar esta pesquisa foi possível perceber a importância da escola na vida das pessoas ampliando o repertório cultural de cada um, promovendo trocas entre os pares e a busca constante pelo conhecimento e pela verdade, não sendo algo imposto ou memorizado como era antes, mas algo que é construído em diferentes perspectivas, não sendo a visão eurocêntrica a única a nortear o trabalho.

É por meio do conhecimento que o pré-conceito se extingue, somente quando compreendemos o outro e percebemos semelhanças e pontos comuns é que a aproximação existe e surge o respeito. Na música “Sampa”, há o relato de um migrante que ao chegar à cidade de São Paulo acha tudo estranho, ele descreve: “quando te encarei frente a frente eu não vi meu rosto, chamei de mau gosto, mau gosto, mau gosto, é que narciso acha feio o que não é espelho”, infelizmente é natural que o ser humano busque se aproximar de seus próximos por características e gostos similares, é preciso que a escola faça esse papel de eliminar barreiras, promover conhecimento, diminuir desigualdades e acrescento: mostrar aos alunos que somos todos humanos, e isto é o que nos une, ao final da canção citada, percebe-se que a personagem passa a respeitar a cidade e os habitantes a ele: “E novos baianos te podem curtir numa boa”, é importante observar que mesmo na música o processo de conhecimento do outro não foi fácil, muito menos rápido, porém foi fundamental para a construção do respeito.

Esse trabalho de conclusão de curso, bem como as pesquisas realizadas para a elaboração do Projeto sobre as danças afro-brasileiras, nos trouxe o entendimento da importância que a cultura-afro tem para a formação da cultura e população brasileira. A arte desse povo é muito rica, seus rituais são legítimos e prezam o respeito à natureza e à vida. Por isso, os professores devem abordar a cultura-afro na escola, contextualizando-a com a realidade e mostrando a sua importância na formação da sociedade brasileira.

O Brasil é muito rico em arte nas mais variadas modalidades. A cultura-afro contribuiu e vem contribuindo para essa riqueza artística, principalmente na dança, na gastronomia e nos jogos, como por exemplo, a capoeira, que é reconhecida pela sociedade como uma arte importante para o desenvolvimento social, pelo seu caráter cultural/esportivo, a qual vem oferecendo oportunidades aos jovens da periferia de ingressarem na arte e no esporte por meio de sua prática.

Dessa maneira, conclui-se que o respeito à diversidade e o reconhecimento das diferentes culturas na formação da sociedade brasileira são elementos primordiais para o combate ao racismo e a toda forma de preconceito. Faz-se necessário compreender que todo ser humano tem sua importância, independentemente da cor da pele, da crença, da cultura que pratica. São as diferenças que compõem a humanidade e são elas que a torna tão rica e interessante.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. BNCC – **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/BNCC. Acesso em: 28 out. 2022.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO Karoline Rodrigues de. **A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental**. Londrina, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (TABATA)

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A INSERÇÃO DO MUSEU NO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DO ENSINO HÍBRIDO

EDMILSON SILVA DOS SANTOS[6]

Resumo

O presente artigo apresenta a discussão sobre algumas formas de inserção do museu no ensino fundamental, analisando os modelos antigos e novas formas de realizar essa conjunção. Apresentamos as dificuldades e vantagens da utilização dos museus no processo educacional formal. A partir do contexto pandêmico da Covid-19, apesar dos desafios impostos, professores de Arte e Museologia encontraram nos ambientes virtuais de aprendizagem uma nova maneira de inserir os alunos no universo artístico-cultural, por meio das visitas virtuais a diferentes museus, enriquecendo o repertório dos alunos a baixo custo, utilizando-se das novas tecnologias, através do Ensino Híbrido. Todas as referências à educação inseridas aqui decorrem de nossas experiências com alunos do ensino fundamental na rede de ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo, onde trabalhamos por longos anos.

Palavras-chave: Ensino Híbrido; Novas Tecnologias Educacionais; Arte; Museus.

Abstract

This article presents the discussion about some ways of inserting the museum in elementary education, analyzing the old models and new ways of realizing this conjunction. We present the difficulties and advantages of using museums in the formal educational process. From the Covid-19 pandemic context, despite

[6] Edmilson Silva dos Santos é Bacharel e Licenciado em Educação Física – UNISA, pós graduado em Novas Tecnologias na Educação na Universidade Campos Salles, professor de Ensino de Educação Física na EMEF Cassiano Ricardo/ SME (PMSP). edmilsonedfisica@hotmail.com

the challenges imposed, Art and Museology teachers found in virtual learning environments a new way to insert students into the artistic-cultural universe, through virtual visits to different museums, enriching the students' repertoire at low cost, using new technologies, through Blended Learning. All references to education included here stem from our experiences with elementary school students in the São Paulo City Hall teaching network, where we worked for many years.

Keywords: Blended Learning; New Educational Technologies; Art; Museums.

INTRODUÇÃO

Entendemos o Museu como agente cultural transformador, capaz de estimular na comunidade, o trabalho de sistematização de sua própria produção cultural, através de mecanismos internos de reafirmação identitária, além de instrumento potencializador de trocas de conhecimento entre várias comunidades/sociedades num processo altamente dinâmico e instigante para o aluno do ensino fundamental.

O objetivo deste artigo é dissertar sobre o acréscimo de possibilidades que encontramos ao inserir o “museu” na vida de nossos alunos e sugerir alguns caminhos úteis aos professores interessados em trilhá-los.

Apresentaremos vários tipos de museus e as suas diferentes dinâmicas. A novidade, são os museus a céu aberto, as paisagens culturais (musealizadas) ou grandes conjuntos arquitetônicos funcionando como museu. Esses novos métodos de realizar a atividade museológica é tão diferente daquela onde os museus apenas apresentavam objetos colecionados que chega a surpreender o público que tenha uma perspectiva de museus tradicionais.

Intimamente ligada à ideia de museu, encontramos as ações de educação patrimonial que têm o objetivo de incluir, formar e informar a população dos

diferentes locais sobre produção de conhecimento, produção essa que não teria sentido sem sua utilização na formação de cidadãos conscientes.

Tendo claro que nenhum conhecimento é “neutro” ou isento de intenções, nossa atividade educacional parte das premissas que têm por objetivo último a contribuição para formação de seres humanos conscientes de suas potencialidades e instrumentalizados para agir de forma autônoma no mundo em que vive e atua. (Freire, LDB 1996/8, etc.). Dentro dessa perspectiva, o primeiro passo é sempre realizar um diagnóstico da comunidade a fim de obter dados para um adequado planejamento de ações em educação patrimonial (no caso de temas ligados à cultura, história, antropologia e afins) ou “educação científica *stricto sensu*” que geralmente aborda museus de ciências exatas ou da natureza.

1. O DESAFIO DO PROFESSOR FRENTE AO ENSINO HÍBRIDO

O ensino híbrido, ou blended learning, é uma das maiores tendências da Educação no século XXI que promove uma mistura entre ensino presencial e propostas de ensino online – ou seja, integrando a Educação à tecnologia, que já permeia tantos aspectos da vida do estudante.

Quanto à questão da hibridicidade do ensino tão festejada como grande inovação, devemos lembrar que certo tipo de professor ativo e preocupado com a questão da instigação de seus alunos e abertura para experiências inovadoras sempre existiram. Hoje, porém, há uma facilidade logística para que os alunos realmente possam ter acesso a museus virtuais, sites dos mais variados assuntos, etc.

O papel do professor, além daquelas inúmeras atribuições já sabidas, hoje ainda tem como aspecto extremamente importante de avaliar os sites e elaborar filtros para os diferentes tipos de informações que devem ser trabalhados pelos alunos.

O papel do aluno na atualidade não cabe mais como coadjuvante, mas

sim como protagonista ao que se refere ao aprendizado. Os alunos estudam os conteúdos das aulas antecipadamente em casa, por meio de material digital previamente fornecido pelo professor e depois aprofunda o seu conhecimento em sala de aula online ou presencial.

O ensino híbrido é uma abordagem de metodologia ativa que tem como foco principal o aluno protagonista, mesclando ferramentas de aprendizado online e analógicas que podem acontecer simultaneamente ou não.

Entendemos aluno protagonista do seu aprendizado como aquele que busca informações e constrói conhecimentos através de buscas ativas individuais que foram trilhadas ao longo do tempo com orientações adequadas feitas pelo professor.

Acessar sites confiáveis e saber filtrar informações a fim de que os alunos não fiquem perdidos em meio a uma tempestade de informações é o grande desafio. Mais do que isso, fazer com que os próprios alunos desenvolvam suas ferramentas de filtragem e entendam a importância dessa prática é imprescindível.

Uma boa ideia, em termos práticos é fazer com que os alunos sigam um roteiro que dê liberdade e ação, não deixando fugir de certa linha de pensamento dando forma ao conteúdo.

No ensino híbrido, o professor não é o único responsável pelo aprendizado do aluno, já que esse torna- se dono da sua trajetória. O professor divide a tarefa da exposição de conteúdo com as ferramentas digitais e pode dedicar-se ao desenvolvimento de competências e habilidades que preparem os estudantes para o futuro.

2. OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PROPICIANDO AS VISITAS E INTERAÇÕES COM OS MUSEUS

Os ambientes virtuais de aprendizagem tem papel importante em parte

dessas novas possibilidades. Pensado para ser extensão da sala de aula (ou seu substituto, nos casos de Ensino à Distância), esse tipo de plataforma permite a composição de um espaço para debate e contato entre a turma e o professor, permitindo também a disponibilização de materiais em variados formatos sobre uma atividade ou projeto proposto; é justamente essa última prática que tem permitido a professores adotarem métodos de trabalho que se distanciem do modelo tradicional de aula, mais voltado à exposição e transferência de conteúdo, e adotem práticas como a de sala de aula invertida (MORAN, 2015, p. 22), onde o ambiente virtual concentra as informações necessárias aos alunos, reforçados pela variedade de recursos digitais disponíveis, e o encontro presencial, em aula, fica acessível para o desenvolvimento de ações práticas supervisionadas e orientadas pelo professor.

As visitas guiadas virtualmente aos museus podem “ocasionar” ambos os caminhos: ou segue-se pelos devaneios ricos em termos de criatividade, porém sem a construção de um nexo palpável e reproduzível dentro de um grupo, ou, depois de breve exploração aleatória, acontece a intervenção do professor que deseja criar um foco de construção de conhecimento orientado (não censurado ou cerceador). As atividades que podem ser realizadas a partir da interposição do ensino híbrido são inumeráveis:

Vamos recorrer a alguns exemplos como a realização de oficinas no ambiente escolar para os alunos de ensino fundamental I e II com projetos orientados por professores que podem ser precedidos de extensas visitas virtuais a todo tipo de museu existente. Não precisamos nos ater às coleções, mas a museus de sítio (no caso de arqueologia, como os museus a céu aberto, que incluem não só artefatos como ecofatos, ou paisagens culturais); cidades históricas (bairros ou localidades) que são muitas delas tombadas pelos órgãos municipais, estaduais, federais ou até pela própria UNESCO, no caso de Patrimônio da Humanidade. Os sites de museus ou mesmo de pesquisas científicas estão se popularizando. Ações chamadas de Educação Patrimonial

ou de Extroversão de Pesquisas vêm sendo exigidas pelos órgãos competentes como o IPHAN ou CONDEPHAAT (no caso de São Paulo).

CONCLUSÃO

Com esse estudo, vimos que o ensino híbrido traz outras possibilidades em relação ao aprendizado, as visitas virtuais feitas no ambiente escolar, possibilitam o acesso a todos os alunos a este meio cultural, tornando o território cultural de fácil acesso a todos. Neste contexto, o professor tem um papel de facilitador/mediador no processo de ensino aprendizagem., filtrando as informações necessárias e direcionando o estudante para que este seja o protagonista do seu conhecimento.

A ênfase dada ao museu, através do ensino hibrido, faz-se necessária uma vez que a garantia de acesso aos bens culturais é de suma importância enquanto forma de adquirir novos conhecimentos, antes restritos a uma pequena parcela da sociedade.

Percebemos que no acesso às visitas virtuais aos museus, há uma abrangência maior, visto que os meios de acesso a estes ambientes físicos são dificultosos na escola pública municipal, dadas as inúmeras dificuldades, principalmente devido à escassez de recursos para esse fim. De forma particular, é ainda mais difícil o acesso dos alunos a esses ambientes, tendo em vista o alto custo para o ingresso, com o transporte, alimentação, bem como pela falta de interesse da população menos favorecida, pelo não conhecimento da importância desses ambientes para o aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio – ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: UNI-RIO: FAPERJ: DP&A Editora, 2003.

ANASTASSAKIS, Zoy. Dentro e fora da política de preservação do patrimônio cultural no Brasil: **Aloísio Magalhães e o Centro Nacional de Referência Cultural**. Rio de Janeiro: UFRJ, Museu Nacional, PPGAS, 2007.

ANDRADE, Mário de. **Anteprojeto para criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional**. Revista do Patrimônio, nº 30, 2002.

AQUINO, Alfredo. Nós somos da praça - Coleção Jacarandá. Porto Alegre: **Programa Monumenta/IPHAN**, Porto Alegre, 2004.

ARANTES, António Augusto. Documentos históricos, documentos de cultura. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional 22**. Rio de Janeiro: FNpM, 1987.

ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ARNAUT, Jurema Kopke; ALMEIDA, Cícero A. Fonseca (org.). **Museografia: a linguagem dos museus a serviço da sociedade e de seu patrimônio cultural**. Rio de Janeiro: IPHAN; OEA, 1997.

BRUNO, M. C. de O.; NEVES, K. R. F. (Orgs). **Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento:** propostas e reflexões museológicas. São Cristóvão: Museu de Arqueologia de Xingó, 2006. 185p

GUARNIERI, W. R., 1989. Museu, Museologia e Formação. ***Revista de Museologia.*** São Paulo: Instituto de Museologia de São Paulo/FESP, 1989. V.1 – n. 1.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Uma casa para preservar o patrimônio do Vale do Ribeira**. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/2458. Acesso em 28 out. 2022.

MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NASCIMENTO, Flávia B.; SCIFONI, Simone. **A paisagem cultural como novo**

paradigma para a proteção do patrimônio cultural: a experiência do Vale do Ribeira - SP. Revista CPC, São Paulo, n. 10, p. 29-48, maio/out 2010.

SCATAMACCHIA, M. C. M., CERAVOLO, S., e DEMARTINI, C., M., C., 1992. A “Caverna do Ódio”: um exemplo de utilização social do sítio arqueológico. **Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia,** São Paulo, 2:115-121, 1992.

SCIFONI, S., 2016. *Paisagem cultural. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA,* Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). **Dicionário IPHAN de patrimônio Cultural**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA REGIONAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ARTE NA ESCOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

EDMILSON SILVA DOS SANTOS[7]

Resumo

O ensino ligado à área de Artes é uma importante ferramenta para valorização da cultura regional de determinada localidade. Dessa maneira, enaltecer a relevância da Artes para a formação plena dos sujeitos, bem como explorar os diversos sentidos ligados ao processo de ensino aprendizagem, correlacionando-os com o empirismo local faz com que haja uma política de reafirmação histórica, bem como a construção de uma identidade local e a devida integração social dos alunos, visando inclusive a formação do cidadão. Nesse sentido, o presente trabalho visa fixar análise de alguns dos principais estudos, conceitos e fatos históricos que relacionam o ensino da arte com a valorização da cultura local, reconhecendo a importância da arte no processo educativo como elemento formativo, que se desdobra em uma ferramenta de diálogo com a realidade e transformação do cotidiano. Defender um ensino de Arte que seja qualitativo, contextualizado e significativo para aos alunos do Ensino Fundamental II, a fim de lhes propiciar embasamentos teóricos e práticos para o conhecimento pleno em artes é uma das ferramentas essenciais para o sucesso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Valorização; Cultura Regional.

Abstract

Teaching linked to the area of Arts is an important tool for valuing the regional culture of a given location. In this way, praising the relevance of the Arts for the

[7] Edmilson Silva dos Santos é Bacharel e Licenciado em Educação Física – UNISA, pós graduado em Novas Tecnologias na Educação na Universidade Campos Salles, professor de Ensino de Educação Física na EMEF Cassiano Ricardo/ SME (PMSP). edmilsonedfisica@hotmail.com

full formation of subjects, as well as exploring the different meanings linked to the teaching-learning process, correlating them with local empiricism, leads to a policy of historical reaffirmation, as well as the construction of a local identity and the proper social integration of the students, also aiming at the formation of the citizen. In this sense, the present work aims to establish an analysis of some of the main studies, concepts and historical facts that relate the teaching of art to the appreciation of local culture, recognizing the importance of art in the educational process as a formative element, which unfolds into a tool dialogue with reality and transformation of everyday life. Defending an art education that is qualitative, contextualized and meaningful for Elementary School II students, in order to provide them with theoretical and practical foundations for full knowledge in the arts is one of the essential tools for school success.

KEYWORDS: Art; Valuation; Regional Culture.

INTRODUÇÃO

A arte possibilita o desenvolvimento e a construção do pensamento artístico, a qual caracteriza uma maneira particular de gerar diversos sentidos nas experiências (empirismos) das pessoas: por meio dela o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.

Fischer (1987) destaca que a arte nunca foi uma produção de origem individual, mas sim, coletiva, se originando de uma necessidade coletiva. O ser humano se utiliza da arte para dialogar com o meio em que vive a arte somente tem sentido quando sua representação for uma representação social.

Assim, efetuar uma abordagem das práticas adotadas em projetos específicos, relacionando-as com as principais teorias e precedentes históricos da arte, tornam-se fatos fundamentais para entender as principais características que englobam a valorização da cultura local.

Nas escolas brasileiras, o ensino de Arte ainda é visto como uma disciplina sem valor, utilizada apenas para contemplar a grade curricular. Os conteúdos dessa disciplina são vazios de contexto histórico, não existe um estudo aprofundado sobre a Arte. Ao propor atividades ligados à área de Arte para os alunos do Ensino Fundamental II, geralmente são a realização de desenhos soltos, sem um contexto, a construção maquetes a partir de

materiais recicláveis, etc. Não se está afirmando que essas atividades não devam ser realizadas, mas o ensino de Arte deve ir muito além delas.

Nesse contexto, este trabalho visa buscar o aprimoramento e a valorização do ensino de Arte nas escolas brasileiras, a fim de formar cidadãos críticos, capazes de compreender o universo artístico em todos os seus estilos e épocas. A pesquisa também se fundamentará nos estudos de Ana Mae Barbosa, uma especialista no ensino de Arte.

A presente proposta de educação objetiva a transformação de informações da própria pessoa, impulsionando assim o desenvolvimento do próprio aluno. “[...] a meta desse ensino é desenvolver nos jovens a disposição de apreciar a excelência nas artes em função da experiência maior que a arte é capaz de proporcionar” (BARBOSA, 2008, p. 99).

As crianças precisam ser envolvidas em pesquisa, onde os professores um constante pesquisador, observando as brincadeiras músicas cantadas, conversas, na busca de uma conexão das origens e observação destas no intuito de mediação do desenvolvimento artístico e cultural do aluno.

No cenário atual é perceptível que nos processos de ensino-aprendizagens de Artes ocorre certa ausência de uma não correlação com a localidade de vivência do aluno. A escola como ambiente democrático necessita se comunicar com a sociedade local que a molda. Também persiste a necessidade de não aplicação de uma política muito abstracionista (diminuição do ensino muito abstrato). A escola possui o dever primário de visualizar, escutar e dialogar com os diversos anseios sociais que existem ao seu redor.

1. O ENSINO-APRENDIZAGEM DAS ARTE COMO MEIO DE EXPRESSÃO DA CULTURA REGIONAL

Ana Mae Barbosa, em seu texto Mudanças no Ensino da Arte, cita que a arte-educação baseada na comunidade é uma tendência contemporânea que tem apresentado resultados muito positivos em projetos de educação para a

reconstrução social, quando não isolam a cultura local, mas a discutem em relação com outras culturas (BARBOSA, 2002, p. 20). As nomenclaturas “multiculturalismo” e “pluricultural” pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de distintas culturas em uma mesma sociedade, o termo “intercultural” produz significado de interação entre as diferentes culturas. Essa deveria ser a finalidade da arte-educação interessada no desenvolvimento cultural. Para o alcance deste objetivo, é essencial que a escola forneça um conhecimento sobre a cultural local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (BARBOSA, 2003, p. 19).

A arte popular que apreciamos traz o conceito de identidade cultural. Por isso podemos pesquisar arte, dando seu devido valor para arte e cultura popular, proporcionando para cultura a importância que ela merece, mesmo que não seja uma cultura de classe, a conhecida e considerada erudita, a cultura popular nos leva ao povo, fazendo-o reconhecer sua própria identidade.

Toda realidade cultural tem uma lógica, um sentido particular de quem o vive, este entendimento é uma conquista nos dias atuais, a cultura faz sentido para quem a tem, e todos temos uma cultura, um modo de viver, uma rotina, modo de vestir e até mesmo o que se costuma comer e isso traz uma curiosidade em nos relacionarmos e conhecermos as extensões culturais existentes.

Segundo Arantes (1987) a cultura é ligada aos costumes do povo, o que temos como passado é interpretado nos dias atuais como curiosidade, desta maneira a cultura popular surge de um fragmento de desgaste. Desse ponto de vista, a arte popular surge como um aspecto como um conjunto de verdades, em aproximação de informações que são restos de acontecimentos que resistiram a um processo correspondente de degradação (ARANTES, 1987, p. 17-18).

Ana Mae Barbosa (2012) destaca como é importante o contato da criança com a arte, explica como é o processo de conhecimento, envolvendo a inteligência, o raciocínio, o lado afetivo e o emocional, que estão fora do currículo escolar. A arte traz o passado para o presente, e com esta maneira

podemos mudar o futuro, iniciando de forma diferente o modo de enxergar a vida, podendo estar livre de preconceito ajudando a transformar o meio em que se vive, sendo parte de uma sociedade não só expectadora de acontecimentos. Assim a arte nos leva a conhecer um mundo novo que busca nos artistas o conhecimento nas produções culturais, e que passaram a ter um papel de destaque na composição da cultura e educação e em especial na terminologia usada por muitos artistas, alunos, arte-educadores e pesquisadores que mantém até hoje a dúvidas quanto ao uso apropriado, pois a diversidade dos termos disfarça um contexto histórico de poderes e informações na área de artes.

No que se refere à arte, torna-se notório que existe uma consciência histórica na produção e na prática contínua. O aprendizado acompanha a evolução da criança e do jovem, cabendo à escola dar alicerce com trabalhos e objetivando resultados, impulsionado o modo que se aprende e desenvolve um novo conhecimento, dando autonomia aos alunos e o incluindo de maneira ativa no seu processo de evolução, educação.

Incentivar a curiosidade por meio da manifestação artística de distintas culturas, por seus usos, costumes e crenças, pode despertar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, com a promoção do respeito e o devido reconhecimento dessas distinções; cabe apontar assim as características e aspectos pertinentes de cada grupo e de seu conjunto de valores, possibilitando ao aluno reconhecê-los em si e valorizar no outro. Valorizar a capacidade artística de manifestar-se na diversidade. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 37).

A formação em arte inclui conhecimento, favorece a valorização dos povos pela importância das semelhanças e seus contrastes, consolidando a identidade do aluno. O ensino de arte é área estabilizada dos currículos escolares, porém ainda requer que os professores sejam habilitados no contexto arte, para assim poderem orientar, de forma plena, a formação do aluno.

2. PROJETO DE CURSO SOBRE A CULTURA REGIONAL MATO-GROSSENSE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Como modelo de aplicação em âmbito escolar, pode-se criar projeto que relaciona a identidade cultural do Estado de Mato Grosso, bem como, por consequência, a do Estado de Mato Grosso do Sul, tendo em vista os aspectos históricos, principalmente quando relacionados à divisão do Estado de Mato Grosso em 1977.

O curso visa abordar a história, cultura e arte mato-grossense em que seu conteúdo terá como foco os participantes do Ensino-Fundamental II. A carga horária para a realização do respectivo projeto utilizará 10 (dez) aulas.

A justificativa gira sob o histórico de que o homem sempre desenvolveu modelos de convivência em grupo, criou símbolos para que as pessoas pudessem se identificar e se sentir parte de uma determinada sociedade pela qual deveriam lutar e defender para proteger seu território e seu povo. Portanto, cada povo ou cultura tem o dever de cuidar e defender seu interesse, podendo assim contribuir ainda mais pelo país, manter e proteger o patrimônio histórico, cultural e artístico para as futuras gerações e a continuidade de sua história.

Observa-se, que parte da população brasileira, entre crianças, jovens e adultos, desconhece ou não se importam com a história e sua cultura, as vezes essas pessoas acabam desprezando sua cultura. Podemos dizer que acaba acontecendo no Brasil.

Muitos alegam até que no Brasil, se tem uma cultura de qualidade, apenas considerando bonito de acordo com as culturas dominantes que ditam o que é ou não cultura e arte. Claro que esse processo é uma construção cultural que ocorre no país desde o período colonial, mas é necessário desconstruir e faze-los perceber a cultura nacional, como necessário e passem a valorizar.

Nesse caso a cultura mato-grossense que não é muito divulgada, mas muito trabalhada no campo escolar, muitas vezes nossos alunos só tem

contato pela televisão ou em algum evento que mais parece uma demonstração folclórica. Pensando nisso e na divulgação dessa cultura tão rica e diversificada vamos fazer uma viagem pela História, Cultura e arte mato-grossense, colocam os alunos em contato com a mesma com o intuito de plantar uma semente, e dando um passo de cada vez, mais ao mesmo tempo valorizar as habilidades artísticas dos alunos ou despertar esse sentido em cada um desses alunos.

Nessa linha de raciocínio, o projeto em epígrafe possui como objetivo geral o reconhecimento da história, identificação e análise das diversas manifestações artísticas e culturais de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Em relação aos objetivos específicos, pairam as seguintes situações:

- Pesquisar sobre a história e a geografia de Mato Grosso.
- Provocar uma reflexão no sentido de valorização da cultura local.
- Fazer os alunos perceberem que a cultura mato-grossense está dentro desse âmbito nacional.
- Podendo conhecer todo tipo de ferramentas e tecnologia disponível.
- Respeitar e apreciar as produções artísticas das várias culturas e etnias presentes em Mato Grosso do Sul;
- Incentivar a troca de conhecimento, todo tipo de trabalho em grupo, os tipos de analises cientifico, todo conhecimento e experiência adquirida.

No tocante à metodologia do projeto, a pesquisa se realizara pelas referências bibliográficas, publicações em web sites, revistas, documentários, imagens, visitas a locais históricos, entre outros. A culminância será com explanações dos assuntos estudados, a representação artística e demonstração dos pequenos artistas plásticos (alunos) e artistas locais.

O projeto terá como base (fundamentação teórica) a teoria da Abordagem Triangular do Ensino da Arte (BARBOSA, 2010), que se deriva no fazer, leitura e contextualização da atividade a ser desenvolvida. Assim, serão propostas as seguintes etapas no curso do projeto:

- 1ª etapa: diálogo com os alunos sobre a importância de um bom entrosamento entre professor/aluno/escola, estabelecendo um contrato didático e em seguida averiguar o que sabem acerca da Arte e Cultura Sul-mato-grossense, registro na lousa (favorecer a oralidade e livre expressão). Ou seja, adentra-se na contextualização histórica da Abordagem Triangular, para assim terem uma base do tema (pano de fundo do estudo);
- 2ª etapa: dividir os alunos da sala em duplas, fazendo que cada dupla ficara responsável por um tema de pesquisa, e essa pesquisa o levará a estruturar em slides uma apresentação e depois para finalizar os mesmos terão que realizar uma exposição ou seminário. E o professor deverá ter pré-definido os temas (artes plásticas, literatura, povos e cultura indígena, teatro, lendas, artesanato, culinária, música, danças, roupas típicas, festas, patrimônio material/imaterial e/ou outros), ou seja, o que deseja trabalhar com os alunos, para entrega dos temas realizar um sorteio, em seguida orientar os alunos a pesquisar em diferentes fontes, como: jornais, livros, revistas, panfletos, internet, entre outros locais. Essa segunda etapa também envolve o caráter de contextualização trazida pela teoria da abordagem triangular;
- 3ª etapa: levar os alunos para a Sala de Tecnologia, procurar deixar as duplas juntas, visando ensina-los a usar o programa Power Point, por meio de atividades práticas e teórica, disponibilizando material tecnológico para exibição desses trabalhos e deixando os alunos praticarem. Esta etapa alberga o fazer artístico, através das ferramentas tecnológicas disponíveis;
- 4ª etapa: visita aos Museus de Campo Grande, pretendendo captar imagens, vídeos, textos e outros materiais para somar no trabalho de estruturação dos slides para apresentação, uso de filmadora e câmera digital, ônibus de

passeio e alimentos. (Agendamento antecipado dos locais de visitação). Essa etapa implica tanto o fazer artístico, quanto à leitura das obras analisadas;

- 5ª etapa: finalização da pesquisa, levantamento final dos textos, imagens, músicas e vídeos, internet, CDs, pen drive, câmera fotografia, filmadora e outros meios; e estruturação dos slides no programa Power Point, podendo incluir textos explicativos. Aqui será abarcada a ação fazer artístico e da apreciação (leitura) da obra de arte, pois será necessária uma organização prévia de todo o conteúdo para apresentação;
- 6ª etapa: realização de Seminário. Apresentação dos temas de cada dupla. Poderá ser utilizado notebook, data show e caixa de som. Na apresentação todos os alunos avaliarão os colegas. Serão considerados como critérios de avaliação, tanto dos colegas como a do Professor: o material utilizado e a criatividade de cada dupla na execução do tema. Esta última etapa irá abranger todas as ações da Teoria da Abordagem Triangular, pois o aluno deverá realizar o respectivo Seminário com base nos conhecimentos prévios adquiridos durante à pesquisa e expô-los, informando a contextualização e leitura das obras captadas.

No tocante aos materiais, haverá a utilização de: Lousa; Giz; Jornais; Livros; Revistas; Panfletos; Internet; Computador; Data Show; Visita A Museu; Câmera Digital; Caixa De Som; CD; DVD; Scanner e Pen Drive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busca-se no decorrer deste artigo oferecer informações, despertar reflexões e análises, com a expectativa de gerar caminhos para melhorar a forma como o ensino e a aprendizagem de Arte vêm sendo conduzidos nas escolas.

De acordo com os autores que contribuíram para este artigo, podemos notar que a arte ainda não é ensinada e aprendida de maneira suficiente pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros. É necessário um espaço para o desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético do aluno, e para isso é preciso pensar uma nova metodologia.

Não restam dúvidas que a Artes possui uma latente importância na educação escolar. Em seu enredo geral é um elemento indispensável na vida das pessoas, desde o início das civilizações até os dias atuais, tornando-se um produto essencial de humanização. “Cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o reapresenta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário [...]” (MARTINS, 1998, p.57).

Para que a arte se torne significativa e, especialmente, dentro de um ambiente escolar, ela exige esforço diante da cultura, tanto na construção como na leitura do discurso expresso na linguagem apreciada, ampliando a visão intercultural, ir além da convivência escolar entre os sujeitos de diversas etnias.

Deve-se incluir e aprofundar a arte e cultura na grade curricular das escolas, valorizando e disseminando sobre a cultural e arte popular, já que a técnica requer passo-a-passo e investigação. Estabelecendo um valor para o processo de inspiração que desperta o lado intuitivo do aluno. Contribuindo para inovação no que se reverência à inclusão do aluno de forma dinâmica e eficaz, enraizando a importância de vários povos do país pelo ensino da arte visual.

Como resultado plausível ao raciocínio acima, haverá o aumento da cultura dos alunos no âmbito da arte, a frente do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem cultural, bem como possibilitará a aquisição de habilidades e conhecimentos em prol à formação de atitudes e valores críticos, artísticos e estéticos.

Também há de se denotar a importância do papel da escola e de seus professores em fomentar ações que se direcionam a um estudo dos arredores da escola, verificando o contexto social existente. Assim, será possível criar projetos específicos para o ensino da Arte, como a proposta apresentada perante o capítulo três do presente trabalho.

Analisando o problema proposto na parte introdutória da pesquisa aqui efetuada (necessidade ou não de melhora nos elementos adotados no ensino da Artes em prol à valorização de uma determinada cultura regional), com o desenrolar dos capítulos, tem-se como resposta que as diretrizes adotadas, que seja pela escola, quer seja pelo próprio professor, devem sim ser repensadas e novamente estruturadas, não podendo o ambiente escolar se isolar do mundo que o moldam, por pura e livre espontânea vontade, principalmente fechar os olhos para o contexto regional. Um dos meios mais produtivos para se trabalhar as diferentes culturas regionais são as visitas aos museus que contam a história desses povos, dessas culturas, desses territórios.

Uma das missões da escola é de objetivar o resgate dos diversos aspectos históricos existentes e, nesse sentido, não há sombra de dúvidas que a Arte pode ajudar nessa meta, podendo, inclusive, ir muito além de um simples resgate histórico, pois ela torna possível o revivescimento das diversas conjunturas que existiram (e que ainda existe), trazendo assim experiências sólidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é Cultura Popular**. 12 ª Edição. São Paulo. Editora Brasiliense, 1987.

BARBOSA, Ana Mae. **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação:** conflitos acertos. São Paulo: Max Limonad,1985.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação:** leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem**: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez,1982.

BERTONI, L.M. **Arte, indústria cultural e educação**. Caderno Cedes ano XXI nº 54 agosto /2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Brasil, 1998.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FONSECA, V. da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FORTUNA, Maria Lucia de Abrantes. **Gestão escolar e subjetividade**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2000.

FUSARI, M.F.R; FERRAZ, M.H.C. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 37ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAKATOS. Eva Maria: MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2002

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Manolita Correia. Monografia: a engenharia da produção acadêmica – São Paulo:Saraiva, 2004.

LUCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MARTINS, M.C. PISCOQUE, G. J. **Didática do ensino da Arte**. São Paulo: FTD, 1988.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica:** projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo, Ática, 2007.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 2. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Rêspel, 2003.

SANTOS, José Luiz dos. **0 que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 110).

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na Educação Escolar**. Curitiba: IPBEX, 2009.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

SILVA, Gislene Gonçalves da

RESUMO

Deficiência Intelectual é uma condição caracterizada por limitações significativas tanto na capacidade intelectual quanto na capacidade adaptativa. Essas limitações afetam a vida cotidiana e dificultam a realização de tarefas simples, como cuidar de si mesmo ou se comunicar eficazmente. É uma condição que pode ser identificada desde o nascimento ou surgir mais tarde na vida. No Brasil, a inclusão e o desenvolvimento das pessoas com Deficiência Intelectual são temas centrais na luta por uma sociedade mais igualitária e justa. É essencial que todos, independentemente de sua condição física, social ou emocional, tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades de acesso a educação e de qualidade.

Palavras-chave: Intelectual, Deficiência, Níveis, Defazagem.

INTRODUÇÃO

A Deficiência Intelectual é uma condição que afeta as habilidades cognitivas de um indivíduo e se manifesta através de limitações intelectuais.

De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e desenvolvimento, a deficiência Intelectual é definida por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, associado a limitações em pelo

menos duas áreas de habilidades. As habilidades cognitivas afetadas pela Deficiência Intelectual incluem a capacidade de raciocínio abstrato, aprendizagem, memória, resolução de problemas e tomada de decisões. Além disso, pessoas com Deficiência Intelectual podem ter dificuldades com habilidades práticas do dia a dia, como lidar com dinheiro e seguir instruções.

As limitações intelectuais que acompanham a Deficiência Intelectual podem variar de leve a grave e afetam o desempenho das habilidades adaptativas. Essas habilidades adaptativas incluem habilidades conceituais (como linguagem e leitura), habilidades sociais (como interação social e responsabilidade) e habilidades práticas (como higiene pessoal e segurança).

É importante ressaltar que a Deficiência Intelectual é uma condição permanente e afeta todas as áreas da vida da pessoa. No entanto, com o suporte adequado e a compreensão da sociedade, indivíduos com Deficiência Intelectual podem alcançar seu potencial máximo e ter uma vida plena e significativa.

CAUSAS E DIAGNÓSTICO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A Deficiência Intelectual pode ser causada por diversos fatores, sendo que cerca de 30% dos casos não apresentam uma origem identificável. Entre as principais causas, destacam-se:

- Alterações genéticas, como a Síndrome de Down,
- Complicações durante o parto, como a falta de oxigenação cerebral,
- Infecções adquiridas durante a gestação,
- Consumo de álcool ou drogas durante a gravidez,
- Lesões cerebrais adquiridas após o nascimento, como traumatismos ou infecções,

- Desnutrição infantil

É importante ressaltar que a Deficiência Intelectual não é causada por problemas emocionais ou familiares, e que não pode ser curada através de tratamento médico ou psicológico.

Quanto ao laudo precoce, ele é fundamental para proporcionar o suporte adequado à pessoa com Deficiência Intelectual e suas famílias. Dessa forma, os profissionais de saúde e educação, devem estar atentos aos sinais de atraso no desenvolvimento das habilidades cognitivas, como a fala e a capacidade de aprendizagem. Além disso, existem testes específicos utilizados para identificar a Deficiência Intelectual, como o Teste das Matrizes Progressivas de Raven e o Teste de Inteligência de Stanford-Binet.

A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE

O diagnóstico precoce da deficiência Intelectual é fundamental para promover o desenvolvimento e garantir a inclusão social da pessoa com essa condição. Quanto mais cedo a Deficiência Intelectual for identificada, maior será a chance de iniciar o tratamento adequado e de fornecer as adaptações necessárias para o seu desenvolvimento. Além disso, permite que a família possa receber o suporte adequado, seja através de orientação e aconselhamento, seja pela disponibilização de recursos e serviços que possam promover a inclusão e a melhoria da qualidade de vida da pessoa com Deficiência Intelectual e sua família.

CARACTERÍSTICAS E NÍVEIS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A Deficiência Intelectual é caracterizada pela limitação de habilidades cognitivas e adaptativas, o que afeta diretamente a forma como uma pessoa se comunica, aprende e desenvolve atividades cotidianas. A gravidade da condição pode variar de leve a profunda, de acordo com o nível de funcionalidade do indivíduo. Nos diferentes níveis de Deficiência

Intelectual podemos observar habilidades adaptativas variadas, afetando a forma como se relacionam com o mundo. Essas habilidades incluem as atividades da vida diária, comunicação, habilidades sociais, entre outras, observadas como de fundamental importância na vida diária desses indivíduos diagnosticados com esta síndrome.

Para cada nível de funcionalidade da Deficiência Intelectual, é necessário um suporte específico para que o indivíduo possa desenvolver suas habilidades da melhor maneira possível. Esse suporte pode incluir serviços de saúde, educação especial, terapias ocupacionais e outras adaptações que possam promover a inclusão dessas pessoas na sociedade.

NÍVEIS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nível de Deficiência Intelectual	**Características**	**Habilidades Adaptativas Afetadas**	**Suporte Necessário**
Leve	Defasagem no desenvolvimento intelectual cerca de 2 a 4 anos em relação aos padrões normais	Independência em atividades da vida diária, necessitando de pouca assistência	Educação inclusiva, suporte na escola e no trabalho quando necessário, terapias específicas caso necessário

Moderado	Defasagem no desenvolvimento intelectual cerca de 4 a 7 anos em relação aos padrões normais	Dependência parcial em atividades da vida diária	Educação especial, suporte em atividades cotidianas, terapias específicas
Grave	Defasagem no desenvolvimento intelectual entre 7 e 10 anos em relação aos padrões normais	Grande dependência para atividades da vida diária, necessitando de assistência constante	Cuidado especializado em período integral, educação especial, terapias específicas
Profundo	Defasagem intelectual superior a 10 anos em relação aos padrões normais	Necessidade de assistência constante em todas as atividades da vida diária	Cuidado especializado em período integral, terapias específicas, apoio psicológico e emocional para as famílias

Compreender cada uma dessas características é de extrema importância para proporcionar o suporte adequado a cada indivíduo, respeitando suas limitações e incentivando seu potencial máximo de desenvolvimento.

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A inclusão escolar e a educação inclusiva são fundamentais para o desenvolvimento das pessoas com Deficiência Intelectual, se fazendo valer de adaptações curriculares sempre que necessárias, sendo possível promover o aprendizado e a socialização desses indivíduos de forma ou madeira a dirimir as dificuldades apresentadas em cada etapa e modalidade da escolarização, garantindo-lhes uma formação adequada e, consequentemente, melhor qualidade de vida.

A inclusão escolar consiste em oferecer suporte necessário e adequado para que pessoas com Deficiência Intelectual possam frequentar escolas regulares, com o auxílio de profissionais capacitados e recursos de aprendizagem adequados. Já objetivo da educação inclusiva se mostra como a promoção do desenvolvimento global desses indivíduos, incluindo aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

Adaptar o currículo é de fundamental importância para garantir que o processo de aprendizagem seja adequado às necessidades de cada indivíduo, levando em consideração suas habilidades e limitações. Dentre as adaptações possíveis estão o uso de tecnologias assistivas, a elaboração de materiais específicos e a definição de estratégias pedagógicas diferenciadas.

BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR PARA PESSOAS COM

Benefícios	Explicação
Maior interação social	Interação com outras crianças e jovens, o que pode ajudar a desenvolver habilidades sociais e emocionais.
Maior participação em atividades	Participação em atividades escolares, o que pode ajudar a desenvolver habilidades cognitivas e motoras.
Maior independência	Desenvolvimento da autodeterminação e da capacidade de tomar decisões, o que pode ajudar a preparar a pessoa para a vida adulta.

Além disso, a inclusão e a educação das pessoas com Deficiência Intelectual contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva, respeitando a diversidade e combatendo o preconceito e a discriminação. É papel das instituições de ensino e da sociedade em geral garantir que esses indivíduos tenham acesso às mesmas oportunidades e direitos que os demais cidadãos.

APOIO E INTERVENÇÕES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As pessoas com Deficiência Intelectual podem ter uma série de necessidades, e é importante que elas recebam o apoio adequado para promover o seu desenvolvimento e bem estar. Uma das formas de apoio mais comuns são os tratamentos e terapias específicos, que buscam estimular as habilidades cognitivas e ajudar as pessoas a superarem/conviver com suas limitações intelectuais. Dentre elas, destaca-se:

- Terapia ocupacional, que auxilia a desenvolver habilidades práticas e a melhorar a coordenação motora
- Fonoaudiologia, que trabalha a comunicação oral e escrita
- Psicoterapia, que auxilia a pessoa a lidar com emoções e traumas

Além da terapia, a assistência técnica também é muito importante para as pessoas com Deficiência Intelectual, garantindo que elas possam realizar atividades cotidianas com autonomia e segurança. Algumas formas de assistência técnica/material incluem:

- Adaptações em veículos, permitindo que a pessoa com Deficiência Intelectual possa se deslocar mais facilmente
- Adaptações em mobiliário e equipamentos domésticos, tornando-os mais acessíveis
- Tecnologias assistivas, como softwares de comunicação aumentativa e outras ferramentas que permitem uma maior interação com o mundo digital

É importante lembrar que as necessidades de cada pessoa com Deficiência Intelectual são únicas, e que o apoio deve ser personalizado de acordo com as suas demandas específicas. Por isso, é fundamental contar com profissionais qualificados e experientes em Deficiência Intelectual para garantir que o apoio seja adequado e eficaz.

INCLUSÃO SOCIAL E COMUNITÁRIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A inclusão social e comunitária é essencial para as pessoas com Deficiência Intelectual desenvolverem sua autonomia, autoestima e independência. É crucial/desejável que a sociedade esteja aberta a receber esses indivíduos, proporcionando igualdade de oportunidades e acessibilidade. Uma forma de promover a inclusão social é através de atividades de lazer e esportes adaptados, que são atividades que permitem à pessoa com Deficiência Intelectual se envolverem em atividades que atendam às suas necessidades e interesses, promovendo o bem-estar físico e social.

Atividades de lazer inclusivas para Deficiência Intelectual	**Esportes Adaptados para Deficiência Intelectual**
Cinema e teatro acessíveis	Futebol de cinco
Artesanato e pintura	Basquete em cadeira de rodas
Música e dança	Natação adaptada
Atividades físicas ao ar livre	Bocha adaptada

Outras formas de inclusão social e comunitária incluem a participação em grupos sociais e religiosos, voluntariado e atividades culturais em geral.

Garantir a inclusão social e comunitária de pessoas com Deficiência Intelectual é um desafio que envolve toda a sociedade. É necessário promover a conscientização sobre a importância da inclusão e das adaptações necessárias em nosso meio, garantindo o acesso igualitário a oportunidades e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

DIREITOS E LEGISLAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As pessoas com Deficiência Intelectual enfrentam vários desafios na sociedade, desde a discriminação até a falta de acesso a recursos vitais. No entanto, a legislação brasileira promove a inclusão social desses indivíduos, garantindo seus direitos e respeito à sua dignidade. De acordo com a lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, as pessoas com Deficiência Intelectual têm o direito de igualdade de oportunidades, ou seja, podem desfrutar dos mesmos direitos e oportunidades que as outras pessoas. A lei também garante que elas tenham acesso a serviços de saúde, educação e empregabilidade.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

No que diz respeito à inclusão no mercado de trabalho, as pessoas com Deficiência Intelectual têm o direito de trabalhar e serem remuneradas por seu trabalho, assim como qualquer outro trabalhador. A legislação brasileira também exige que as empresas com mais de 100 funcionários empreguem um número mínimo de pessoas com Deficiência Intelectual, de acordo com a porcentagem estabelecida em legislação vigente.

ALGUNS DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, PREVISTOS EM LEI, INCLUEM:

- Direito à não discriminação,
- Direito à acessibilidade em todos os espaços,
- Direito à educação inclusiva e adaptada às suas necessidades,
- Direito à saúde, incluindo atendimento e tratamento especializados,
- Direito ao trabalho e à profissionalização,
- Direito à previdência social e a outros benefícios e programas sociais.

É importante destacar que a promoção da inclusão social das pessoas com Deficiência Intelectual é de responsabilidade de toda a sociedade, e não apenas do governo ou das instituições. Todos nós devemos agir em prol da inclusão e garantir que esses indivíduos tenham seus direitos respeitados e promovidos.

ORGANIZAÇÕES E PROJETOS DE APOIO À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL

No Brasil, existem diversas organizações e projetos sociais que atuam em favor da inclusão e do desenvolvimento para este público específico. Essas iniciativas promovem a conscientização sobre a importância da inclusão e buscam oferecer suporte e recursos.

INSTITUTO JÔ CLEMENTE

O Instituto Jô Clemente (antiga Apae de São Paulo) é outra organização que se destaca no apoio à Deficiência Intelectual. A instituto oferece serviços para pessoas com qualquer deficiência, além do serviço social em parceria com o Sistema Único de Saúde (SUS), gratuito a população em geral; conta também com atendimento particular, atendendo assim classes abastadas e que também necessitam deste apoio/serviço. Embora a gratuidade não se

demonstre acesso, uma vez que de acordo com observações recentes (grifo do autor), verificou-se público-alvo em listas de esperas de anos e o atendimento embora legal e crucial não fora ofertado (sendo este um artigo a ser publicado futuramente).

INSTITUTO OLGA KOS DE INCLUSÃO CULTURAL

O Instituto Olga Kos de Inclusão Cultural é uma organização que objetiva promover a inclusão por meio do acesso à cultura e às artes. A entidade oferece workshops e atividades culturais adaptadas a este público-alvo.

Organização	**Área de Atuação**	**Site**
APAE	Educação, Saúde e Assistência Social	www.apaebrasil.org.br
Instituto Jô Clemente	Serviços para pessoas com qualquer deficiência	www.institutojoclemente.org.br
Instituto Olga Kos de Inclusão Cultural	Cultura e Artes	www.institutoolgakos.org.br

Além dessas organizações, há muitas outras ações sociais que têm um papel importante na promoção da inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual no Brasil. Essas iniciativas incluem esportes adaptados, projetos de capacitação profissional e muito mais. Em suma, as organizações e projetos de apoio à Deficiência Intelectual no Brasil desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e desenvolvimento. O apoio a estas ações, fundamenta, credibiliza, valoriza e fundamento a extrema importância a que elas se destinam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após explorar o conceito de Deficiência Intelectual e discutir suas características, causas, diagnóstico, níveis e suporte necessário/auxílio, é importante destacar a relevância da inclusão e do desenvolvimento das pessoas com essa condição. Acreditamos que toda pessoa tem o direito de participar plenamente da sociedade, independentemente de suas diferenças e limitações. No entanto, sabemos que a inclusão ainda é um desafio em muitos aspectos, incluindo educação, trabalho e participação social. Portanto, é essencial que o Brasil continue promovendo políticas públicas e iniciativas que visem garantir o acesso e a participação plena das pessoas com deficiência intelectual na sociedade; isso inclui a implementação de medidas para a inclusão escolar, a oferta de apoio e intervenções adequadas, incentivos para a inclusão no mercado de trabalho (Muito mais que legislações), e ações que promovam a verdadeira inclusão social e comunitária.

Além disso, é importante que a sociedade como um todo se conscientize sobre a importância da inclusão e do respeito às diferenças, para que possamos construir uma sociedade mais justa e igualitária. Aqui, reforçamos nosso compromisso em apoiar essa causa no Brasil e nos juntamos a todos aqueles que trabalham diariamente para promover a inclusão e o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR-Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. Revista da Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 16, p. 33-48, 2004.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. 1, 2011.

VELTRONE, A. A. Possibilidades da pesquisa qualitativa e quase-experimental na inclusão escolar. In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2009, Londrina. Anais. Londrina, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, SP: Summus Editorial. 2015.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

SANTOS , Gracieline Ribeiro[8] -

Resumo

Com o objetivo de buscar estratégias voltadas a educação inclusiva e neuropsicopedagógica ressalta a importância da inclusão da criança surda nas escolas da rede regular de ensino, a importância da educação e tecnologia aponta questões sobre a Tecnologia na área de Educação Especial, destaca possibilidades para que se possa garantir uma ação educativa de qualidade, mediada pelas tecnologias digitais contemporâneas apresenta alguns fatores relevantes que podem ser utilizadas no contexto educativo por meio do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras que podem contribuir com as práticas de Inclusivas, sobretudo interferindo no desenvolvimento de áreas da comunicação, da imaginação e da sociabilização; desenvolvimento e uma melhor qualidade de vida, através da ludicidade e tecnologia

ABSTRACT:

This paper aims to highlight the importance of the inclusion of deaf children in schools in the regular school system. What is the challenge of faculty, staff,

[8] Graduada em PEDAGOGIA pela UNIFAI
Professora da Rede Municipal de São Paulo (E-mail- gracielineribeiro@gmail.com)

management team and family in the inclusion of deaf children in the regular school system, prioritizing POUNDS (Brazilian Sign Language) as their first language for communication and training, a fact that many teachers are unaware and receiving a deaf student can not include so that they participated in the activities with the adjustments according to your needs and respect their culture and include other students to this new reality, creating a pleasant environment for teaching and learning for all with socialization and interaction activities and it is necessary for this event an overhaul in the pedagogical political project where the child to be included and their rights respected how their learning process, being necessary to conduct training of teachers and other employees not only know include the deaf student, but other deficiencies that are present in school

Keywords : inclusion deaf child , adaptation of activities .

1 INTRODUÇÃO

Através do contexto histórico e social observamos o mundo e suas experiências de acordo com as interferências externas. Isto é, a partir do contato com *outros sociais* mais experientes, amplia seu conhecimento e organiza suas ideias e sentimentos a respeito de si mesmos. Investigar como elas aprendem o que trazem consigo, como se relacionam com seus pares e as condições do meio em que vivem, devem ser preocupações constantes do professor no contexto escolar; bem como as situações que passam para chegar a determinados níveis de conhecimento e serem capazes de estabelecer relações cada vez mais avançadas, desenvolvendo também a sua autonomia.

Em outras palavras, é preciso conhecer os educandos buscando proporcionar condições favoráveis para a aprendizagem e seu contexto, questionando: Quem são eles? Em qual realidade social estão inseridos?

A quais processos de humanização/desumanização estão cotidianamente expostos? Que importância tem a educação em suas vidas?

Uma conexão possível e bastante evidente nos dias atuais são as práticas pedagógicas associadas às tecnologias com objetivos específicos

diante de patologias físicas e mentais relacionadas a dificuldades de aprendizagem.

Assim a tecnologia surge no contexto educacional e no processo inclusão como uma metodologia significativa. O uso da tecnologia sugere cada vez mais a adequação da escola para o atendimento e implica na adoção de diferentes métodos, recursos e serviços, dentre estes é possível identificar a Tecnologia Assistiva e a Neuropsicopedagogia. através dessas inciativas do setor privado para o público que se configuraram às novas oportunidades de adaptar, incluir e democratizar o conhecimento e os sistemas educacionais no Brasil, a partir dessas ações e da ascensão do público de baixa renda no sistema educacional, que portas foram abertas para aqueles que se encontravam totalmente marginalizados neste processo de Inclusão, passamos a considerar a deficiência intelectual e, os comprometimentos neurológicos e psiquiátricos do desenvolvimento como merecedores do olhar das estratégias pedagógicas.

Para a inclusão de um cenário específico no Brasil, mas o aumento dessas patologias nos fez repensar as estratégias pedagógicas bem como o papel da educação e da tecnologia na vida dos indivíduos, o momento que assumimos que a escola não serve apenas aos interesses técnicos mercadológicos, mas mantém a saúde da funcionalidade da sociedade como um todo assumiu também que uso da tecnologia se faz necessário e é positivo.

As novas tecnologias de comunicação e informação diminuiriam as dificuldades de aprendizagem do aluno na escola? Ou seria uma forma alternativa de melhorar as condições da educação no Brasil busca reflexões que nos permitirão responder a essas perguntas, as novas tecnologias de comunicação e informação (TIC) são vistas como ferramentas e estratégias educacionais, auxiliando professores e alunos na escola e este movimento sugere uma tendência,o discurso é de que as tecnologias de comunicação e informação ajudam de forma efetiva o aluno estimulando-os a buscar e socializar com esses recursos de forma a melhorar seu desempenho escolar.

De acordo com Souza e Souza (2010, p.128):

> Essas ferramentas tecnológicas além de facilitar o acesso aos novos conhecimentos servem também de base para novas adaptações aos sistemas variados de transmissão de conhecimento de maneira a melhorar, transferir e transformar os fatores complicados em algo mais acessível e sedimentados, transformando a teoria em prática.

A TIC (tecnologia de comunicação e informação) usada para estudar, possibilitaria um conhecimento mais estruturado às novas demandas do mundo e transformariam o ato de estudar aonde o que é complicado se torna útil e prática, em uma dinâmica mais criativa e estimulante, a utilização destes recursos tecnológicos também pode ser colocada à disposição em favor do aluno que apresenta alguma dificuldade, tal estratégia hoje tem sido vista como indispensável, uma vez que, a TIC pode ajudar na identificação das falhas no aprendizado do aluno e atenuá-las, oferecendo-lhes meios de superar os problemas que afetam sua aprendizagem.

O uso da tecnologia é um recurso disponível para atender ao aluno que apresenta ou não dificuldades, porém, aprender requer interesse, dedicação e principalmente motivação na utilização desses recursos disponíveis para esta finalidade. sendo assim, observa-se que a resistência de algumas escolas e professores em empregar o uso desses recursos tecnológicos ainda é grande. Afinal, quem nunca participou da infinita discussão sobre o uso do celular em sala de aula? Uma vez que, educandos se recusam a utilizar a tecnologia como fonte para a formação do conhecimento. No entanto, é preciso motivar a busca pelo conhecimento pela via da TIC, pois é preciso considerar em sala de aula e fora dela, a rapidez da informação e as consequências das transformações sociais, políticas, culturais e econômicas ocorridas em tempo real.

“*As dificuldades são decorrentes de aspectos naturais outras vezes secundários e ambientais, o que nos cabe assumir é que são passíveis de mudanças através de recursos de adequação*

ambiental (SOUZA; SOUZA, 2010)". O que estamos apresentando aqui é TIC como um desses recursos de adequação ambiental.

As mudanças no mundo vêm ocorrendo nas áreas dinâmicas da tecnologia, a informática talvez seja a mais popular delas a informática gradativamente ingressou em várias áreas do conhecimento tornando-se um indispensável método para desenvolvimento de qualquer atividade.

> Antes da utilização da tecnologia nas salas de aula e mais precisamente do uso do computador, as aulas expositivas e tradicionais se limitavam ao quadro e o giz. O uso de revistas eletrônicas, quadro digital, a internet, os e-books, dvdteca, mídias digitais, bibliotecas virtuais, dentre outros são meios, que são postos a disposição dos alunos são recursos fundamentais que facilitam a vida acadêmica (SOUZA; SOUZA, 2010. p.141).

Vale ressaltar que para que a TIC traga contribuições para a educação deve passar por reflexões além de se admitir de que ela, embora possa trazer benefício, não é o mais importante no processo educativo, uma vez que deve se adequar e servir às necessidades de determinado projeto político-pedagógico (REZENDE, 2002),

Problemas da educação são de natureza social, política, ideológica, econômica e cultural, problemas os quais a tecnologia educacional por si só não resolverá. Entretanto, a situação nos obriga a uma ação investigadora para que tenhamos condições de formar uma visão crítica fundamentada sobre o seu uso (REZENDE, 2002). Pesquisar sobre TIC na educação trata-se de incorporar novos referenciais teóricos à elaboração de materiais didáticos ou à prática pedagógica. novas tecnologias podem propiciar novas concepções de ensino-aprendizagem e este é desafio, ou seja, podem não resultar em novas práticas pedagógicas.

A importância do brincar criança no contexto da hospitalização da doença crônica de forma significativa, sabe-se que o ser humano em todas as fases de sua vida está sempre descobrindo e aprendendo através da interação com o outro e o meio em que vive sendo um ser participativo crítico e criativo. servem como suporte para que a criança atinja seu desenvolvimento sócio -

emocional e cognitivo a interação dos conteúdos nas diferentes formas de pensar, facilitando a assimilação e entendimento de muitos conceitos, quando a criança está brincando ela recria o mundo ao seu redor, refazendo os fatos para adequá-los a sua capacidade de assimilação, enquanto brinca, seu conhecimento do mundo se amplia, porque ela pode expressar tudo que sente e vê durante essa interação.

O imaginário, e através do faz-de-conta a criança tem a possibilidade de trabalhar com a imaginação, pois organizará o seu pensamento através das vivências simbólicas elaborando o seu real. A brincadeira constitui-se em um momento de aprendizagem onde a criança tem possibilidade de viver papéis, elaborar conceitos e exteriorizar o que pensa da realidade que vivencia, a brincadeira é uma atividade humana e social, produzida a partir de seus elementos culturais, deixando de ser encarada como inata. (Vygotsky, 2000).

A infância pelo brincar, que é parte das culturas típicas ainda que se encontre reduzida nas classes mais pobres por conta do trabalho, ou nas classes mais elevadas por conta das inúmeras atividades e cursos extracurriculares a brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo. (Queiroz et. al., 2006, p. 169). como uma atividade essencial no desenvolvimento das crianças e historicamente a atividade lúdica sempre esteve vinculada à educação infantil o único nível que, segundo as autoras citadas, admite a atividade lúdica, dessa forma, a brincadeira é cada vez mais entendida como uma atividade que promove o desenvolvimento global da criança e promove uma série de capacidades pessoais, sociais e cognitivas.

Segundo Kishimoto, (1998, p. 139) A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito família, a princípio a brincadeira não tem um objetivo educativo pré-determinado a maioria dos autores afirma que a brincadeira tem início simplesmente pelo prazer que

proporciona à criança, mas é uma atividade que também permite que a criança interaja com adultos e pares e explore o ambiente ao seu redor.

A brincadeira é uma das principais atividades da infância e não só pela frequência com que ela acontece nessa fase da vida, mas também e principalmente pela importância que esta atividade tem no desenvolvimento da criança, promovendo a criação de zonas de desenvolvimento proximal e, consequentemente saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

O comportamento dos alunos pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais os efeitos que uma hospitalização pode ocasionar a uma criança, percebe-se que o brinquedo é o instrumento a ser utilizado para ajudar a essa criança com doença crônica a ter uma experiência positiva durante este processo, a brinquedoteca hospitalar é um local específico do hospital para se utilizar os brinquedos apropriadamente.

A criança a esquecer por alguns momentos de que ela se encontra internada no hospital, quando uma criança ou um adolescente brinca ou tem alguns momentos de distração e de divertimento no contexto hospitalar, podem conseguir mergulhar em um universo de possibilidades, pois com a ajuda destes espaços eles recriam e enfrentam situações vividas por eles no seu cotidiano estimula o desenvolvimento global da criança; enriquece as relações familiares; desenvolve hábitos de responsabilidade e trabalho; dá condições para que as crianças possam brincar de forma espontânea; ajuda a despertar interesse por uma nova forma de animação cultural que possa diminuir a distância entre gerações; cria um espaço de convivência de interações espontâneas e desprovidas de qualquer preconceito; provoca um tipo de relacionamento que respeite as preferências das crianças e que assegure os seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entretanto, é preciso considerar que o uso das novas tecnologias pode contribuir para novas práticas pedagógicas desde que seja baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor, transformando uma série de elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem. é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), que oferece escolaridade básica, atua na solução de problemas educacionais que impactam nas avaliações nacionais, como: distorção idade e série, evasão escolar e defasagem na aprendizagem.

Vivenciar novas situações de aprendizagem a partir de sua experiência de vida; Interagir com o conhecimento científico, tecnológico e cultural de forma dinâmica, reflexiva, crítica e contextualizada desenvolver a argumentação e fortalecer sua leitura e escrita; utilizar as diversas linguagens artísticas; vivenciar a cultura e reconhecer nela os valores e identidades de sua história participar de atividades de investigação e pesquisa; Aplicar novos conhecimentos às situações cotidianas; Incorporar novas atitudes de cidadania.

O processo de aprendizagem e democratizá-lo, há questões profundas a respeito da qualidade do ensino e o fato do programa visar à formação industrial a fim de suprir uma necessidade de mão de obra trabalhadora qualificada, uma discussão que não nos cabe aqui neste momento, visou identificar o movimento educacional no processo de aprendizagem voltadas a psicopedagogia.

REFERÊNCIAS

AZEVÊDO, Fernando A. *As Ligas Camponesas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1982.

JULIÃO, Francisco. *Que são as Ligas Camponesas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasi leira,1962.

CALLADO, Antônio. *Os Industriais da Seca e os Galileus de Pernambuco*; aspectos da luta pela reforma agrária no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

KISHIMOTO, T. (1998). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira. p.139

QUEIROZ, N. L. N.; Maciel, D. A.; Branco, A. V. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia (Ribeirão Preto), maio/agosto, vol.16*, n° 34. Disponível em 19 de fevereiro de 2009, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005&lng=en&nrm=iso&&tlng=pt. (acesso 30/05/24)

VYGOSTKI, L.S. (2000). *A formação social da mente*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GRACIELINE RIBEIRO DOS SANTOS[9]

Eixo: Educação Infantil e Arte

RESUMO

São inúmeros os autores que se debruçaram sobre o assunto e continuam a estudar o tema. Este trabalho objetiva de forma ampla, refletir sobre a importância do lúdico e a Arte na aprendizagem, principalmente durante a infância apresentando a visão de alguns teóricos, docentes e discentes sobre o assunto para tanto se elegeu como objetivos específicos: discutir sobre a importância do lúdico para as crianças; apresentar as visões de Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon sobre a importância do brincar para a aprendizagem e; refletir sobre a necessidade do lúdico na educação

Palavras-chave: Ludicidade , Arte, Educação Infantil

ABSTRACT:

There are numerous authors who have addressed the subject and continue to study the topic. This work aims to broadly reflect on the importance of play and art in learning, especially during childhood, presenting the view of some theorists, teachers and students on the subject, for which it was elected as specific objectives: to discuss the importance of play for the children; present the views of Froebel, Vygotsky, Piaget and Wallon on the importance of playing for learning and; reflect on the need for play in education

Keywords: Playfulness, Art, Early Childhood Education

[9] Graduada em Pedagogia pela UNIFAI -SP E-mail (gracielineribeiro@gmail.com)
Professora da Rede Municipal de São Paulo

INTRODUÇÃO

Foram levantadas as hipóteses: através da Arte acredita-se que através da Arte e o lúdico as crianças realizam uma aprendizagem significativa; supõe-se que nossas crianças brincam cada vez menos e que esta situação interfere no desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral delas e; acredita-se que como o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, a visão de Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon possa ser valiosa como base para o trabalho pedagógico.

Baseando-se em artigos científicos e livros, por buscar discutir e apresentar as visões sobre a importância do brincar para a aprendizagem infantil também após diversas leituras sobre os métodos de pesquisa, optei por questionário aberto e fechado para levantar os dados necessários o ensino da Educação Infantil das escolas municipais escolhidas como foco deste trabalho, funciona nos períodos matutino e vespertino, oferecendo ensino infantil.

A maioria das escolas estão aptas ao trabalho lúdico, ambientes atrativos para o desenvolvimento cognitivo e motor, atendendo às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses mediante ao trabalho realizado na educação relato a importância do brincar, principalmente na infância e que as brincadeiras são relevantes como instrumento pedagógico ondeatores externos foram relacionados com a falta de ludicidade, como ausência de espaços públicos propícios, falta de comprometimento e tempo dos responsáveis; medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras a grande preocupação dos docentes quanto à importância da ludicidade como ferramenta pedagógica.

Nossas crianças, principalmente as menores, se deliciam em meio às tintas, pincéis, lápis coloridos, papéis diversos, instrumentos musicais, enfim, atividades que lhes desperte a possibilidade de expressar suas emoções,

atualmente, todas as escolas possuem em sua grade curricular, o ensino de Arte, porém, na prática, seu estudo, tão importante para a formação integral dos indivíduos, é desenvolvido de forma incompleta e muitas vezes, até errônea em nossas escolas.

DESENVOLVIMENTO

Ao visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas, tornando-se, pra mim, o maior legado deste curso através de estudos, analisei e trabalhei diversos temas relacionados ao nosso dia a dia enquanto profissionais da educação com o tema para este trabalho, tive inúmeras ideias o ensino da Arte nas escolas e como o desenho é apresentado e trabalhado nas escolas.

Sobre a Arte e suas aplicações na escola, pois apesar dos avanços tecnológicos, ainda persistem práticas reprodutivas que não exploram a capacidade criativa nem valorizam a arte do aluno visa alguns fatores relevantes quanto à importância do ensino da arte para o desenvolvimento das crianças e averiguar se a arte pode contribuir para um aprendizado menos pautado na transmissão de informações e que considere a expressão e a autonomia do aluno, nesses níveis de ensino.

Na apreciação da arte das crianças pouco a pouco, acabamos por perceber que temos na arte um instrumento de educação e não simplesmente mais uma matéria a ensinar as crianças possuem uma arte, isto é, uma forma de expressar, através de imagens visuais e plásticas apropriadas, seu estágio de desenvolvimento mental, e essa linguagem pictórica é uma coisa que existe com seu próprio mérito e não deve ser julgado pelos padrões adultos.

A arte desempenha um papel fundamental na educação das crianças; desenhar, pintar ou esculpir (criar) constituem um processo complexo em que a

criança reúne diversos elementos de suas experiências, para formar um novo significado do todo buscando informações e comprovações do assunto abordado para buscar discutir e apresentar a importância do ensino das artes na educação infantil.

Segundo os estudos de Read (1986), o uso da arte na educação para explicar determinados assuntos torna as aulas mais compreensíveis e de fácil percepção a arte nas crianças é importante, e por esta razão, trata-se do primeiro indício, e o mais exato, da psicologia individual uma vez conhecida à tendência ou propensão psicológica de uma criança, sua própria individualidade pode ser desenvolvida pela disciplina artística, até adquirir sua própria forma e beleza, que é sua contribuição singular à beleza da natureza humana.

Através do lúdico e a Arte que a criança realiza a aprendizagem significativa.

A ludicidade (jogos e brincadeiras) é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral da criança. São com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado em sua relação com os adultos.

> Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vincos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papeis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

(REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇAO INFANTIL 1998, p.27-28).

A arte tem um papel importantíssimo na vida do homem e no seu processo educacional, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental , portanto, pode contribuir para a superação da transmissão de conhecimentos ou informações, de forma mecanizada na escola; pode contribuir para a formação dos professores a fim de auxiliá-los no desenvolvimento de projetos voltados para a utilização da arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O envolvimento da arte em nosso dia a dia está muito além do que imaginamos, está no nosso modo de vestir, os lugares que escolhemos para sair, o que comemos, as músicas do momento. O importante é que possamos conhecer todos os costumes diferentes e aprender sobre eles e, principalmente, a conviver com as diferentes formas de expressão o ensino da arte tem, em uma das suas características, ensinar as pessoas a aprenderem a lidar com toda esta diversidade.

Para trabalhar a produção de arte é importante ter como alicerce, que a Arte é expressão uma releitura não implica copiar o que o artista produziu e sim interpretar e conseguir assimilar suas ideias, mas mesmo assim conseguir colocar sua própria percepção.

Este processo de criação em que a criança faz a seleção, interpretação e reformulação dos elementos são de extrema importância, pois ela direciona para o trabalho artístico parte de si própria expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções portanto nesta fase é importante que a criança tenha a liberdade de se expressar sem que haja a interferência do adulto, no sentido de influenciar e direcionar a criança a utilizar determinado esquema de cores ou até mesmo na maneira de pintar formas prontas. Sem perceber, o adulto interfere no processo criativo e inibe a criança a utilizar a arte como meio de auto-expressão. (LOWENFELD, 1977).

Através da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se as necessidades e se afirma o eu, ou seja,

a pessoa se revela para si mesma assim, ao exercitar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais.

A livre expressão é um meio pelo qual se revela a essência da personalidade, pois subentende exteriorização e representação da espontaneidade quase sempre presente na criança, a realidade social e material não possibilitam que a mesma expresse as suas realidades subjetivas.

Para Alencar (1990), existem fatores que funcionam como repressão ao potencial criador, fatores estes que contribuem para a construção de uma visão limitada dos próprios talentos e potencialidades, dentre as quais, o medo da crítica e a ideia de que o talento está presente em poucos indivíduos.

Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. "Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo". (LOWENFELD, 1977, p. 13).

Dentre as barreiras emocionais, a apatia, a insegurança, o medo, sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo, inibem uma forma de pensar mais inovadora e criadora em relação a essas barreiras emocionais, é possível efetuar mudanças, e o professor tem um papel importante no sentido de propiciar as condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades e talentos dos alunos.

Não basta o professor encher os alunos de materiais e deixar que hajam sobre os mesmos, o professor deve incentivar, criar situações que façam com que eles usem a Arte, se expressem realmente, do contrário, não haverá atividade artística e sim terá um professor observando alunos interagirem com materiais aos educandos que a Arte tem uma história, uma conotação social, que a mesma passou por diversas fases tendo um contexto histórico.

As Práticas Pedagógicas para o ensino de arte devem ser embasadas em métodos que instiguem os alunos, com a utilização de objetos que os estimulem a desenvolver determinadas percepções, tais como a visão, a audição e o tato, a partir dos quais estes terão a capacidade empírica mínima

para adquirir uma base bem estruturada, conciliando mais facilmente os conteúdos teóricos aos práticos ao longo de sua formação acadêmica.

O desenvolvimento mais eficaz dos conteúdos de arte depende de fatores fundamentais que devem ser trabalhados pelos próprios discentes e apoiados pelos professores, tais como a movimentação livre do corpo, a escolha individual de instrumentos utilizados em suas produções, a oportunidade de experimentar novas sensações e consequentemente agirem espontaneamente, portanto, orientar seus alunos para que estes desenvolvam capacidades necessárias para a produção de suas atividades, mas ao mesmo tempo, deve conduzir seus alunos às práticas autônomas sobre a importância da arte na educação de crianças, é também necessário abordar sobre a atuação do professor neste contexto, sobre sua importância no aprendizado e desenvolvimento dos alunos, assim como, sobre sua formação nesse processo.

O papel principal neste processo de aprendizagem é do educador. "é do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes o educador é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte não é imitação, e sim, pura expressão e subjetividade e quando se faz uma releitura, implica em colocar e expressar o que se representou do artista e não, simplesmente, copiar a arte é assimilar a mensagem e exteriorizar sua própria ideia sobre este entendimento apresentar aos alunos materiais e deixar os alunos hajam sobre eles não é o suficiente, o professor deve colocar o aluno em situação que o faça criar, estimular a exteriorização de seus sentimentos, colocar sua personalidade na sua criação.

Segundo Cunha (1999, p.10), "para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o

adulto rompa com seus próprios estereótipos (...)", assim, vale ressaltar que o professor deve fazer parte do processo criativo da criança, estimulando e deixando de lado seus estereótipos, deixando a criança livre para as suas descobertas.

Caso contrario, não haverá criação o professor tem que mostrar ao seu aluno que a arte tem uma historia dentro de um contexto social, onde se era transmitido sentimentos de acordo com a época em que viviam e como o mundo foi se desenvolvendo ao longo dos ano explorar somente técnicas e materiais artísticos não fazem com que o aluno se envolva e de a sua interpretação sobre o que sente e o que vive, também sobre sua visão do cotidiano atual.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e
melecando na educação infantil. In: **Cor, som e movimento**: a expressão plástica,
musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-36.

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em**:** 09/01./2023

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador:** um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1990.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad.). **A criança e sua arte: um guia para os pais**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

AS DIVERSAS LINGUAGENS DA ARTE E SEU CONTEXTO

MARIA DE LOURDES BARBOSA

Eixo: Arte e Literatura

RESUMO

. A importância do ensino da arte para o desenvolvimento das crianças e averiguar se a arte pode contribuir para um aprendizado menos pautado na transmissão de informações e que considere a expressão e a autonomia do aluno, nesses níveis de ensino, conclui-se que arte é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação de crianças da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pois possibilita a construção de conhecimentos embasados na sensibilidade, na criatividade e na expressividade, e indica um caminho de superação do aprendizado baseado na codificação e cópia de informações.

Palavras-chave: Arte, Criança, Educação, Escola.

ABSTRACT

The importance of teaching art for the development of children and to find out if art can contribute to a learning that is less guided in the transmission of information and that considers the expression and autonomy of the student, at these levels of education, it is concluded that art is knowledge and an element of paramount importance for the process of educating children in early childhood education and in the early years of elementary school, as it enables the construction of knowledge based on sensitivity, creativity and

expressiveness, and indicates a path to overcoming learning based on coding and copying information.

Keywords: Art, Child, Education, School.

INTRODUÇÃO

A criança, desde bebê, se interessa pelo mundo de forma peculiar emitindo sons, movimentando o corpo, "rabiscando" as paredes da casa e desenvolvendo atividades rítmicas, ela interage com o mundo se precisar ser estimulada para tal.

> Fazer arte reúne processos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (ALBINATI, 2009, P. 4).

Cox (2007) afirma que a criança se dedica com mais frequência ao desenho do que a qualquer outra atividade. Por conta disso, lápis, giz de cera e papel sempre estão à sua disposição nas casas, creches e escolas.

Desenhando, a criança cria em torno de si um espaço de jogos, silenciosos e concentrados, ruidosos e permeados de comentários, mas sempre em um espaço de criação. “A criança desenha para brincar” e ao fazer isso, “está afirmando a sua capacidade de designar” (MOREIRA, 2009, p. 15). , para a criança, o desenho é sua primeira escrita. Ela o faz para poder registrar a sua fala, para poder escrever e descrever seus medos e angústias, suas descobertas e alegrias. para Mario de Andrade (*apud* MOREIRA, 2009, p.20), “o desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia” e nesse ato de escrever/desenhar, pensamentos e sentimentos estão juntos.

Segundo Vygotsky (2001, p. 36) afirma que “em toda criação humana há emoções. [...] as emoções desempenham imenso papel na criação artística [...] e podem ser de qualquer espécie: emoções de dor, tristeza, compaixão, indignação, condolência, comoção, horror, etc.”.

O desenho como possibilidade de falar e de brincar, marca o desenvolvimento da infância, porém, a cada estágio ele assume um caráter próprio. Estes estágios definem maneiras bastante similares em todas as crianças, e independem de temperamento, sensibilidade e se elas pertencem a diferentes culturas. Fayga Ostroxer (*apud* MOREIRA, 2009), comenta que ao se comparar desenhos de crianças na mesma faixa etária de diferentes países, culturas e classes sociais diversas, esses se apresentam muito uniformes, o que muda, são os objetos .

DESENVOLVIMENTO

Nessa fase ela está no período sensório motor (zero a dois anos) e sua forma de interagir com o mundo é a partir da conquista de novas estruturas de movimento. Esse momento significa para a criança o controle da mão, do giz, do lápis, do pincel e demais materiais. “É o prazer do gesto deixando sua marca” (MOREIRA, 2009, p. 28). Aos poucos, as garatujas iniciais vão se modificando e conquistando novos movimentos, horas longitudinais, horas arredondados, tornando-se, por vezes, circulares: são as “bolinhas”.

Essa é uma marca importante, pois é o esboço de uma representação e, normalmente, marcam o início da necessidade de nomear os desenhos nesse momento, a criança desenha para dizer algo, para contar sobre si mesma, para “fazer de conta”. “É o início da representação, [...] agora já podemos considerar o desenho como linguagem”. “É um jogo simbólico: o vínculo entre significante e significado permanece totalmente subjetivo” (MOREIRA, 2009, p. 32, 34).

Para Moreira (2009), na fase do Pré-Operatório (2 a 7 anos), novas formas são conquistadas no desenho-jogo simbólico. Figuras fechadas, bonecos, casas, barcos, cores e diferentes formas surgem a criança passa a se expressar por analogia, todo o universo simbólico passa a se transformar continuamente, a criança se diverte criando personagens e diferentes situações; criando histórias.

Segundo Cox (2007) esclarece que a figura humana é uma das primeiras imagens que a criança desenha, surgindo por volta dos três anos de idade e permanecendo como um dos temas mais escolhidos por elas até pelo menos os 10 anos.

> Durante a primeira infância até a idade aproximada de oito anos, as crianças produzem composições encantadoras, ainda que desajeitadas, nas quais partes de uma cena normalmente fora de vista parecem estar torcidas de modo que possamos vê-las. Na verdade, parece que as crianças estão mais preocupadas em que os objetos que desenham sejam claramente reconhecíveis do que estejam 'corretamente' desenhados sob determinado ponto de vista (COX, 2007, p. 9).

A autora afirma ainda que as primeiras tentativas de planejamento de um desenho se iniciam com a colocação de duas linhas: as do chão e a do céu, com toda a ação acontecendo entre elas. Muitas crianças acabam tentando unificar a cena. Para isso, adotam um único ponto de vista, como que tirando uma fotografia.

Já na fase do Operatório-Concreto (7 a 11 anos) há o compromisso com o real. As crianças querem desenhar com perfeição e não aceitam que apenas reconheçam o que elas produzem por isso, relutam em desenhar; suas tentativas são meticulosas e elaboradas e evidenciam o uso excessivo da borracha e da régua. Até que, finalmente, desistem de desenhar. Cox (2007) dá uma explicação para o que ocorre nessa fase:

> O que parece ocorrer é que, por volta dos oito ou nove anos, as expectativas das crianças se tornam muito mais amplas. Querem que seus desenhos não sejam apenas identificáveis, mas também visualmente realistas. Acham que o desenho de uma pessoa deve ser parecido mesmo com aquela pessoa e o de uma paisagem ou natureza morta deve ser parecido com a coisa de verdade (COX, 2007, p. 6)

A autora afirma ainda que para se desenvolver, a criança precisará de um ensino mais dirigido e estruturado, mas como normalmente isso não ocorre, nunca aprendem a satisfazer os novos e exigentes padrões que impuseram a si mesmas, acabam por concluir que não sabem desenhar.

Moreira (2009) afirma que não é possível esperar das crianças nesta fase a arbitrariedade da cor; isso seria o mesmo que não compreender o estágio em que se encontram é julgar suas produções a partir de padrões estéticos dos adultos a abstração, a cor arbitrária, o desenho como analogia só estará presentes novamente nos desenhos dos adolescentes, na fase do Operatório-Formal (a partir dos 12 anos), com o início do pensamento formal. “O adolescente pode então lidar intencionalmente com a cor arbitrária, buscar analogias caminhando então para uma nova conquista na linguagem plástica” (MOREIRA, 2009, p. 50).

Ao longo dos anos a maioria das crianças afirma não saber desenhar, além disso, não cria mais histórias, endurece o corpo e também não canta mais. Infelizmente, conforme nos esclarece Moreira (2009, p. 56) “entre o desenho certeza e a certeza de não saber desenhar está o processo de escolarização de acordo com Pillar (2011), no ensino da Arte, a leitura e releitura têm sido práticas muito difundidas, sem que muitas vezes se compreenda o que se implica na dimensão do conhecimento da arte é preciso compreender o que é leitura a leitura vai além da simples codificação/decodificação do código linguístico é preciso compreender o que se está lendo, se não se compreende o que se lê a leitura não acontece.

Segundo Pillar (2011) afirma que, de maneira geral, todas as definições de ler compreendem a existência de um leitor e de um código (objeto/linguagem) e de um autor. Citando Gadotti (1982), Pillar afirma que:

> Por meio do código linguístico, o autor comunica-se, em qualquer tempo e espaço, com o leitor. Esse código é normalmente representado pelo ‘texto’. Por isso, para saber o que é ler, tenho que saber, antes de qualquer coisa, o que é um texto e o que é compreender um texto. [...] um texto é [...] algo acabado, uma obra

> tecida, um complexo harmonioso (GADOTTI, 1982, *apud* PILLAR, 2011, p. 8).

A autora aponta também que, ao ler, o leitor entrelaça informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas com informações suas, a respeito do objeto, suas inferências, sua imaginação dessa forma, a leitura depende do que está em frente e atrás dos olhos do leitor diante do exposto, Pillar (2011) cita Piaget (1976) ao afirmar que uma constatação nunca é independente dos instrumentos de registro de que o sujeito dispõe além disso, estes instrumentos não são somente perceptivos, mas consistem em esquemas pré-operatórios ou operatórios aplicados à percepção atual e que podem modificar os dados desta percepção em determinados sentidos ou seja, o que é observável, dados visíveis no objeto, depende das coordenações do indivíduo e a da imaginação de quem observa podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões completamente diferentes. Isso se deve ao fato, também, do conhecimento de mundo de como cada sujeito lê o mundo que o cerca, seu contexto social, político e econômico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma interpretação nova de uma obra de arte, seja pintura, escultura, peças de teatro, etc., feita com o próprio estilo de quem a executa, sem, contudo, abandonar o tema original da obra a ser interpretada cada sujeito tem um modo próprio e ler a realidade, interpretá-la e recriá-la o mais importante na releitura é criar algo novo, sem abandonar o referencial da obra a qual está sendo feita a releitura.

De acordo com Pillar (2011), a questão da releitura é muito complexa reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados a partir de uma interpretação preexistente feita por outrem a proposta levada por muitos

professores à sala de aula ao apresentarem uma obra de arte para os alunos simplesmente copiarem há uma grande diferença entre releitura e cópia.

Esta diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação entretanto, para Cox (2007) a cópia não pode ser de todo banida da sala de aula a autora afirma “entendo realmente que se possa usar a capacidade de copiar das crianças de modo positivo e construtivo. [...] longe de ter o efeito de sufocar a criatividade, copiar pode ser um meio de revelá-la”. (COX, 2007, p. 186).

Na releitura, pretende-se a criação e não somente reproduzir uma imagem. São levados em consideração pelo executante da releitura os aspectos sócios históricos e culturais, o conhecimento de mundo e a percepção que o sujeito faz daquilo que está produzindo. “Na releitura, a artista parte de outro artista para criar o seu trabalho” (PILLAR, 2011, p. 16).

Fusari e Ferraz (2001) afirmam que educar o modo de ver e observar do estudante é importante para transformar e ter consciência da participação individual no meio ambiente e na realidade cotidiana dos sujeitos ‘ver’ significa ‘conhecer’, perceber pela visão, alcançar com a vista os demais seres, coisas e formas do mundo que cercam todos os indivíduos. Ver compreende também um exercício de construção perceptiva em que os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados. “*Observar* é *olhar*, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras às particularidades visuais, relacionando-as entre si. Uma educação do ver, do observar, significa desvelar as nuances e características do próprio cotidiano” (*grifos dos autores*. FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 78).

Por isso, ao propor a realização de uma tarefa, o professor precisa ter clara sua intenção: o trabalho busca a cópia, com a finalidade de aperfeiçoamento da técnica do desenho, ou ele pretende que seu aluno crie, releia a obra de arte proposta para a execução de sua atividade as propostas são válidas, desde que a intenção esteja clara tanto para quem propõe a atividade quanto para quem vai executá-la.

O importante é saber diferenciar cópia e releitura, propondo ambos os trabalhos, com finalidades distintas o aluno saberá acompanhar as propostas de cópia e releitura, desde que fique claro para ele qual a finalidade da atividade trazida pelo professor é fundamental que os alunos entendam a diferença entre a cópia e a releitura de uma obra, pois a releitura pressupõe entendimento, interpretação, criatividade, contextualização espaço-temporal do artista e da obra.

Ao proporcionar condições para o desenvolvimento e a produção criativa dos alunos, o docente favorece, aperfeiçoa, amplia as capacidades exploratórias, já que por meio de exercícios bem construídos de releituras, seus alunos exploram um universo de possibilidades saber ler e escrever no mundo auxilia a tomar posições e consciência crítica do seu papel como sujeito da história, da sua própria história e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. **Artes Visuais.** Artes II. Belo Horizonte. 2009.

COX, Maureen**. Desenho da Criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 13ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A Educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

MARIA DE LOURDES BARBOSA

Eixo: Alfabetização

Resumo

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados pela escola da atualidade, um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente.

Palavras-chave: Aprendizagem. Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia.

ABSTRACT:

The causes of non-learning have emerged in the list of main problems faced by schools today, a significant number of children with learning difficulties are still identified in early childhood education, and if there is no effective intervention, these difficulties will extend to teaching fundamental and possibly throughout the child's student life. Thus, it aims to analyze how the learning difficulties that arise in early childhood education can contribute to the

construction of failure in the child's school life, if there is no efficient intervention.

Keywords: Learning. Neuropsychopedagogy, Psychopedagogy.

1 INTRODUÇÃO

A tarefa de educar dentro da modernidade tem exigido de seus educadores cada vez mais esforços para atender a demanda que lhe é proposta, desde uma boa preparação teórica ou seja, sua formação, até a incessante busca de atualização profissional e dedicação ao seu trabalho.

A escola da contemporaneidade é o espaço da diferença e da confluência de culturas e da diversidade este quadro social, a ampliação dos saberes e das práticas educativas com vistas à identificação dos problemas de aprendizagem escolar na pré-escola e as possíveis intervenções especializadas, que levem a recuperação de aprendizagens fragilizadas e evitem um fracasso escolar nas séries futuras, configuram-se como questões fundamentais nas discussões epistemológicas da educação.

No campo interventivo, a psicopedagogia desponta como campo epistemológico do saber, advindo da leitura integrada entre pedagogia, psicologia, psicopedagogia e trabalho clínico,a relação estabelecida entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo. Seus estudos abrangem um vasto conhecimento das bases neurológicas da aprendizagem e do comportamento humano, tomando

como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais

> A natureza do ser humano é marcada pela individualidade e “cada criança é diferente, mas se detectada precocemente e devidamente ajudada, pode vir a ser um adulto sem problemas” (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 01).

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo de ensino e aprendizagem, considerando que a criança constrói.

DESENVOLVIMENTO

Mediante a emergência da educação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica, este estudo justifica-se pela relevância dada ao trabalho docente e às dificuldades de aprendizagem na pré-escola, buscando construir um referencial teórico reflexivo para o pensar e o repensar às práticas e ações neste âmbito, contribuindo, assim, para que as intervenções psicomotoras sejam compreendidas, planejadas, articuladas e desenvolvidas, como fator positivo no desenvolvimento integral da criança atendida por esse segmento da Educação Infantil, pois segundo Smith e Strick (2001, p. 30),

“as condições [...] na escola, na verdade, podem fazer a diferença entre uma leve deficiência e um problema verdadeiramente incapacitante”.

É na educação infantil, a base da aprendizagem escolar, que aspectos determinantes na vida escolar da criança são definidos. Um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições sócio históricas que podem favorecer a um quadro de ineficiência às demandas do ensino.

A escola juntamente a uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, assistentes sociais etc.) precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério, que acarretará no fracasso escolar da criança.

Nas palavras de Garcia (1997, p. 51): ”a escola antecipa o fracasso social através de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante. O fracasso escolar vem sendo o primeiro degrau na escalada para o fracasso social e para a manutenção do *status quo*".

Com trabalhos reconhecidos neste campo do conhecimento, Fonseca (1995, p. 43) e Smith e Strick (2001, p. 15) apontam para conceitos de Dificuldades de Aprendizagem, que se coadunam, respectivamente:

> [...] uma desarmonia no desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica; e que traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização, de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam.

> [...] dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares.

Muitas dessas dificuldades de aprendizagem surgem na infância, ainda na educação infantil e caso não haja uma intervenção eficaz, se prolongam pelas séries seguintes, nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdadeira inclusão requer uma pedagogia baseada na interação, na construção coletiva do conhecimento em sala de aula, no respeito e acolhimento às experiências cotidianas de cada aluno, agregando-as ao processo de ensino e aprendizagem, buscando resultados individualizados, através de um trabalho de parceria.

A tarefa docente na educação infantil é complexa e requer muita dedicação e compromisso, principalmente no que se refere a lidar com as dificuldades na aprendizagem identificadas nesta etapa é a base da formação escolar que está sendo construída, o que requer o compromisso de todos, para que esta etapa seja cumprida de forma saudável na formação da criança, pois o resultado desta experiência será refletido em todos os anos de escola que terá futuramente,metodologias ou instrumentos didáticos são mais adequados

para que docentes e discentes enfrentem estas dificuldades de forma coletiva, com uma perspectiva de superação dos desafios, e que resulte em aprendizado para ambos.

É necessário que o professor compreenda que apesar das diferenças e dificuldades, todos têm possibilidades e condições para aprender, desde que vivenciem experiências que favoreça o seu desenvolvimento. Uma linguagem tão importante quanto às demais áreas do saber e, portanto, primordial para o processo de ensino-aprendizagem,as áreas que antes agiam independentes uma das outras, começaram a fazer ricas interlocuções, formando uma interdisciplinaridade que oferece novas possibilidades tanto à docência, como a pesquisa educacional com a finalidade de abordar o conhecimento e a inteligência, integrando três áreas: a Psicologia, a Educação e as Neurociências, incluindo as áreas que se formaram com a junção dos campos, como a: Psicomotricidade e Psicopedagogia

REFERÊNCIAS

BRASIL. BOLETIM DE EDUCAÇÃO. **Um salto para o futuro**. 1998. p. 22-42.

_____. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: Introdução. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão).

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem**: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: ArtMed, 1995.

GARCIA, R. L. **A educação numa plataforma de economia solidária**. In: **Propostas** - Revista trimestral de debate da FASE. Rio de Janeiro: Ano 26, n. 74. set./out./nov., 1997.

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento pedagógico. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

SMITH, C.; STRICK, L**. Dificuldade de Aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

OS AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PSICOMOTRICIDADE

MARIA DE LOURDES BARBOSA

Eixo: Inclusão

Resumo

O artigo aborda o autismo caracteriza-se como o fechamento da criança em si, as crianças que têm este transtorno, normalmente apresentam dificuldades na lógica mostraremos que o brincar estimula um desenvolvimento de habilidades tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade pode oferecer várias experiências novas, o que resulta na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, conectando áreas importantes do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades.

Palavras-chave: Autismo, Brincar, Inclusão, Habilidades

ABSTRACT:

The article addresses autism is characterized as the closure of the child itself, children who have this disorder, usually have difficulties in logic. We will show that playing stimulates the development of both cognitive and social skills, so that this activity can offer several new experiences, which result in the formation and consolidation of important neural circuits, connecting important areas of the brain related to different competencies or skill sets.

Keywords: Autism, Play, Inclusion, Skills

1 INTRODUÇÃO

O comportamento dos alunos pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem, onde estudos realizados sobre o autismo acumulou-se conhecimentos teóricos e práticos sobre esta síndrome que permite um novo olhar sobre ela.

Com o objetivo refletir sobre as contribuições dessa ciência para as práticas pedagógicas, tentando ligar suas correspondências e relações com a aprendizagem e descobertas da Neurociência sobre o brincar podem ampliar a utilização desse recurso nas práticas escolares desta forma torna-se, novas práticas e informações aprendidas mais duradouras e permanentes na memória dos aprendizes, o estudo do desenvolvimento humano e os recentes resultados da neurociência irão corroborar e reforçar nossas considerações sobre o brincar para a aprendizagem encontramos nas escolas de ensino regular alunos com Autismo.

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados, um número significativo de crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança.

Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente

É provável encontrar um número considerável de pesquisadores que dedicaram seus estudos à reflexão da importância do lúdico (brincadeiras e jogos) para o desenvolvimento da criança conscientes disso iniciaram por fundamentar as ideias nos estudos de Vygotsky (1930/1987), e seus seguidores, para compor o texto a seguir devido sua inegável contribuição para o tema que queremos desenvolver.

Para Vygotsky (1930/1987) o homem não tem uma relação direta com o mundo, mas, sim, uma relação mediada com ele sendo assim, pode-se compreender a capacidade da mediação como um instrumento que permite maior entendimento das transformações de ações empregadas, tanto em nível interpsicológico como intermental internalizado, Vygotsky (1930/1987).

Neste contexto (ROLIM et al., 2008) nos esclarece que cada brinquedo orienta a criança em seu procedimento, ditando o que ela deve fazer, e cita

Segundo Vygotsky:

> "é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos." (VYGOTSKY, 1998, p. 126).

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo mediante a emergência da educação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre

a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica.

Mediante a relevância dada ao trabalho docente e às dificuldades de aprendizagem na pré-escola, buscando construir um referencial teórico reflexivo para o pensar e o repensar às práticas e ações neste âmbito, contribuindo, assim, para que as intervenções psicomotoras sejam compreendidas, planejadas, articuladas e desenvolvidas, como fator positivo no desenvolvimento integral da criança, atendida por esse segmento da Educação Infantil, pois segundo Smith e Strick (2001, p. 30),

> “as condições [...] na escola, na verdade, podem fazer a diferença entre uma leve deficiência e um problema verdadeiramente incapacitante”.

A escola precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério, que acarretará no fracasso escolar da criança.

Nas palavras de Garcia (1997, p. 51): ”a escola antecipa o fracasso social através de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante. O fracasso escolar vem sendo o primeiro degrau na escalada para o fracasso social e para a manutenção do *status quo*".

> [...] uma desarmonia no desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica; e que traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização, de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam.

> [...] dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares.

Muitas dessas dificuldades de aprendizagem surgem na infância, ainda na educação infantil e caso não haja uma intervenção tanto do profissional docente como do psicopedagogo, deve orientar as crianças pelos variados caminhos de aprendizagem, motivando-as, criando e recriando os sentidos da aprendizagem, de modo a superar as dificuldades e promover uma aprendizagem de forma ajustada, assegurando o desenvolvimento de atitudes, de criticidade, diálogo, descoberta e inserção no mundo.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Vygotsky (1930/1987) concede ao brinquedo um papel potencialmente criador de possibilidades de atuações nas ZDP, ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de um par mais competente. O rigor a respeito das regras muitas vezes não é atendido no dia-a-dia, no entanto, temos no brinquedo uma imensa capacidade de influência na ZDP dos envolvidos nas ações do brincar.

> Que a imaginação nasce no jogo é algo que você expõe como absolutamente certo, convincente e central por seu significado: antes do jogo não há imaginação. Mas acrescente outra regra mais, a imitação (que, segundo me parece é tão central e está igualmente ligada à situação fictícia), e obteremos os principais aspectos do jogo. (VYGOTSKY, 1933 apud ELKONIN, 1978/1998, p. 4).

> Nestes termos, a partir da citação acima, se pode perceber a importância da imaginação que certamente envolverá cada participante dos jogos. No entanto, o fator imitação, não raro, surgirá e ligar-se-á às diversas situações fictícias que surgirem em campo. O brinquedo suscita a imaginação e a imitação surge como um gesto de criar umas realidades muitas vezes desenvolvidas pelos adultos.

Segundo Ericson (1963) afirma que o jogo da criança é a forma infantil de dominar a realidade por meio da experiência e do planejamento os jogos, tais como jogos de papéis de mãe e filha, de escola, entre outros, somente aquelas ações que se ajustam à situação real representada na atividade lúdica é aceitável.

> (...) o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 1930/1987, p. 131).

A inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais tem se mostrado ainda mais presente dentro do dia-a-dia das escolas brasileiras, estudos estão sendo realizados para que a educação especial possa ser ainda mais, efetivada e realizada com sucesso dentro do cotidiano escolar a Política Nacional de Educação Especial .

> Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

Para Kishimoto (2010, p. 1)

> Ao brincar a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Metring (2014, p. 49) afirma:

> O lúdico ainda é a melhor maneira de acessar o cérebro por várias vias sensórias, pois desde muito cedo nosso cérebro gosta de brincar. Isso vale para crianças, adolescentes e adultos. Na brincadeira, o sistema límbico permite maiores impressões de prazer do que de desprazer. Portanto, ao lúdico podemos associar conteúdos importantes para a vida do aprendiz.

Um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas constitui uma das opções mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança, visa considerar as múltiplas diversidades e possibilidades que as brincadeiras e os jogos

oferecem às crianças quanto ao seu desenvolvimento de linguagem e a reconstituição da atividade adulta e imitação, ambas calcadas na realidade de forma que auxilia a criança a dominar a realidade e mediação pela linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias.

A formação de planos e motivações volitivas (traços essenciais para o desenvolvimento da consciência e das formas superiores de pensamento), desenvolvimento da autonomia, do raciocínio e da capacidade de fazer inferências e observações, gerando a construção do próprio conhecimento, motivação e prazer a Psicologia e da Pedagogia, as evidências neurocientíficas comprovam o aumento das conexões entre as células cerebrais.

Um ambiente saudável torna-se compatível com a realidade da criança, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais célere quando a criança brincar, o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola, com todas suas atividades lúdicas, como um mecanismo técnico, pedagógico e profissional de se alcançar as mais importantes condições da evolução e integração do educando ,o respeito as regras, organização com o material, o meio onde ela está inserida e o educador por fim, para os professores e educadores, as mediações, com o emprego dos estudos da Psicologia, da Educação,

REFERÊNCIAS

COSTA, V. R. Por que brincar é importante. 2013. Disponível em:http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/4004/n/por_que_brincar_e_importante(acesso em 19/05/24)

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem**: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

ERICSON, F. Conceptions of school culture: An Overview. Educational administration quarterly, volume 23, nº 4. November 11-24, 1987.

GARCIA, R. L. **A educação numa plataforma de economia solidária**. In: **Propostas** - Revista trimestral de debate da FASE. Rio de Janeiro: Ano 26, n. 74. set./out./nov., 1997.

GÓMEZ, A. M. S. TÉRAN, N. S. Transtornos de Aprendizagem e Autismo. São Paulo: Cultural S. A., 2014.

KISHIMOTO, T. M., Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional:Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MARTINS, M. F. As descobertas da neurociência e o brincar. 2011. Disponível:https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeirainfancia/listasemanas?campanha=vii-semana-de-valorizacao-da-primeira-infancia-e-cultura-da-paz acesso (17/07/24)

METRING, R.Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2,p.176-180,jul/dez.2008.Disponível em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf (acesso 27/05/24)

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. (1930). São Paulo: Martins Fontes, 2002. In

VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente, 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 0 A 12 MESES

MARIA GORETE SARMANTO BLATT

RESUMO

A música desempenha um papel fundamental na educação infantil, inclusive para bebês de 0 a 12 meses. Desde os primeiros dias de vida, os bebês são naturalmente atraídos pelo som e ritmo da música. Essa exposição musical tem uma série de benefícios importantes para seu desenvolvimento. Primeiramente, a música oferece estímulos sensoriais essenciais, ajudando no desenvolvimento auditivo e cognitivo dos bebês. Além disso, cantar para bebês cria uma conexão emocional profunda entre o cuidador e a criança, promovendo um vínculo seguro e uma sensação de conforto. A música também desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem, com canções infantis frequentemente apresentando padrões de repetição e vocabulário simples, auxiliando na aquisição da linguagem e na compreensão das estruturas linguísticas básicas. Além disso, a música estimula o movimento, promovendo o desenvolvimento motor e a coordenação desde tenra idade. Ao mesmo tempo, a música proporciona uma forma de expressão emocional para os bebês, permitindo-lhes experimentar e compreender uma variedade de emoções. Por fim, a presença constante de música em ambientes de cuidados infantis cria um ambiente enriquecido, favorecendo o desenvolvimento global

da criança. Em suma, a música na educação infantil é essencial para nutrir o crescimento e o bem-estar dos bebês, contribuindo para seu desenvolvimento sensorial, emocional, cognitivo e motor.

Palavras-chave: Musicalização. BNCC. Ensino Infantil

ABSTRACT

Music plays a fundamental role in early childhood education, including for babies aged 0 to 12 months. From the very first days of life, babies are naturally drawn to the sound and rhythm of music. This musical exposure has a series of important benefits for their development. Firstly, music provides essential sensory stimuli, aiding in the auditory and cognitive development of babies. Additionally, singing to babies creates a deep emotional connection between caregiver and child, promoting a secure bond and a sense of comfort. Music also plays a crucial role in language development, with children's songs often featuring repetitive patterns and simple vocabulary, assisting in language acquisition and understanding of basic linguistic structures. Furthermore, music stimulates movement, promoting motor development and coordination from an early age. At the same time, music provides a means of emotional expression for babies, allowing them to experience and comprehend a variety of emotions. Finally, the constant presence of music in childcare environments creates an enriched atmosphere, fostering the overall development of the child. In summary, music in early childhood education is essential for nurturing the growth and well-being of babies, contributing to their sensory, emotional, cognitive, and motor development.

Keywords: Musicalization, BNCC (Brazilian National Common Core), Early Childhood Education.

1- INTRODUÇÃO

Nos primeiros estágios da vida, a experiência sensorial é crucial para o desenvolvimento infantil. A música emerge como uma poderosa ferramenta para estimular os sentidos e promover o crescimento integral das crianças, inclusive na faixa etária de 0 a 12 meses. Desde os primeiros momentos de vida, os bebês são envolvidos pelo som e ritmo da música, influenciando diretamente seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. A musicalização, neste período inicial, não é apenas entretenimento, mas uma fonte essencial de estímulo sensorial e conexão emocional, fundamental na formação de vínculos afetivos e no desenvolvimento das capacidades auditivas, linguísticas e motoras. Nesta introdução, exploraremos a importância da música na educação infantil, focalizando especificamente nos benefícios para bebês de 0 a 12 meses, considerando tanto as diretrizes da BNCC quanto os princípios pedagógicos que fundamentam essa fase crucial do desenvolvimento infantil.

2-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA A MÚSICA NA ESCOLA – BREVE HISTÓRICO

A história da musicalização no ensino não é recente, visto que, a música sempre fez parte da vida das pessoas, e, por isso, esteve presente nos processos de ensino de cada época, por exemplo, na Grécia Antiga já era obrigatório o ensino de música. Gainza (1988, p.22) aponta que: “A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no “a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau”

A música expressa emoções, experiências de vida, é muito importante, neste sentido, a construção de uma relação saudável entre professor (emissor

e apresentar de conteúdos ligados à musicalização) e aluno (receptor), que leva em conta o respeito ao entendimento do próprio aluno na recepção da letra da música, o que capacita o ambiente escolar como lugar de construção sensível e crítica. Sobre isso, para Martins, Picosque e Guerra (1998, p.43), "[...] a linguagem da arte propõe um diálogo de sensibilidades, uma conversa prazerosa entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos dá". A palavra música tem origem no termo grego musiké, a arte feita para as musas. Já na antiguidade a música fazia parte da vida das pessoas, sendo muito importante na identidade de cada povo ou país. Mesmo na atualidade a música faz parte da vida do ser humano, seja, por exemplo, na forma das músicas folclóricas, as músicas que fazem parte de ritos religiosos ou mesmo as canções da indústria musical que se ouve o tempo todo (COELHO, 2006). A criança, como parte desta sociedade que possui uma relação muito próxima da música, também se vê influenciada por este processo. Porém, diferente dos adultos, a criança interage de outras formas com o mundo, e com a música não seria diferente. Neste sentido, pensando o contexto brasileiro, a relação da música com o ensino começa no Brasil colônia, pois, os Jesuítas vieram (a partir de 1549) para cá e tinham a missão de catequizar os Índios que aqui viviam, neste momento já havia um encontro da musicalidade indígena, parte da cultura de suas tribos, com as músicas de louvor pela parte dos Jesuítas (LIMA; TELLES, 2016). Com o avanço do processo de colonização e a opção pelo uso de mão de obra escrava na colônia, populações inteiras africanas foram trazidas para o Brasil, com isto, a cultura negra (rica em música, dança e ritmos) veio junto. Mesmo que os negros que viam para servir como escravos aqui no Brasil tivessem uma rica história e cultura, seus ritos e hábitos não eram valorizados, com o tempo os aspectos culturais dos povos africanos foram inevitavelmente inseridos na cultura brasileira. Vários instrumentos de percussão e danças que se conhece hoje vieram nesse processo de utilização da mão de obra escrava, tais como: agogô, o berimbau, o maracatu, o cateretê, dentre outros (COELHO, 2006). Na primeira metade do século XX, graças a influência do modo como a corte

portuguesa estruturou o ensino de música “inicia-se o gradativo processo de desligamento da prática musical na escola regular, passando isto a acontecer nos conservatórios e academias, visando mais o aprendizado técnico da música” (PINTO, 1998, p.14). Nas escolas, ensinos primários e secundários, o ensino de música se reteve apenas aspectos técnicos.

Na primeira metade do século XX, graças a influência do modo como a corte portuguesa estruturou o ensino de música “inicia-se o gradativo processo de desligamento da prática musical na escola regular, passando isto a acontecer nos conservatórios e academias, visando mais o aprendizado técnico da música” (PINTO, 1998, p.14). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, o ensino de música transformou o Canto Orfeônico em Educação Musical. Na LDB de 1961 a Educação Musical passou a ter um enfoque diferente: a música deveria ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Sugeria-se a utilização de jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras, com a finalidade de promover e desenvolvimento auditivo e rítmico, além da expressão corporal e a socialização das crianças, que deveriam ser estimuladas a experimentar, improvisar e criar (CHIOCHETA; REIS 2016 p 4) Em 1971, com o Brasil já na ditadura militar, a LDB 5.692, extingue o ensino de música como parte específica, neste momento, o ensino de música é incorporado à Educação Artística, “Essa medida resultou no quase desaparecimento das atividades musicais na escola, devido à formação precária do educador que não dispunha de um amplo conhecimento dessa linguagem” (CHIOCHETA; REIS 2016 p 4). A partir dos 1980 instaura-se o movimento Arte-Educação, que tinha como missão conscientizar e organizar a arte no contexto da educação, em ambientes formais, quanto informais da educação. Este movimento teve a função de pensar as problemáticas de seu tempo dado a quantidade de reformas recentes, além de outras influências da ditadura militar (CHIOCHETA; REIS, 2016). Em 2008, foi sancionada a lei n. 11.769, estabelecendo o ensino obrigatório de música em escolas de Educação Infantil, representando uma mudança no panorama que estava estabelecido. Neste sentido, observa-se que o ensino de música, mesmo que obrigatório

como parte do currículo, não se enquadra como disciplina exclusiva. Com a chegada da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) fica estabelecido diretrizes para a educação infantil, incluindo a musicalização para bebês. Embora a BNCC não trate especificamente da musicalização para bebês, ela fornece orientações gerais para o desenvolvimento integral das crianças nessa faixa etária.

3-A CRIANÇA E A MÚSICA

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano, faz com que bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. A escuta de diferentes sons, produzidos por brinquedos sonoros ou oriundos do próprio ambiente doméstico, também é fonte de observação e descobertas provocando respostas. Do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. Podem articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrões, onomatopeias, explorando gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, especialmente depois de conquistada a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando uma música. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) nos conduz para reflexão no que diz respeito à relação com os materiais sonoros na infância, é importante notar que nessa fase, as crianças conferem a importância e equivalência a toda e qualquer fonte sonora e assim exploram as teclas de um piano pode ser igual a percutir uma caixa ou cestinho. Interessam-se pelos modos de ação e produção dos sons. Sendo que sacudir e bater são seus primeiros modos de ação. Então sempre atentas às características dos sons produzidos

> Improvisar é criar instantaneamente orientando-se por alguns critérios. Se para falar de improviso é preciso ter em mente o assunto, o domínio de um vocabulário, ainda que pequeno, assim como algum conhecimento de gramática, algo semelhante ocorre com a música. (ALENCAR, 2003, p. 57).

Assim, o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a produção do som e suas qualidades, que são altura, duração, intensidade e timbre e não a criação de temas ou melodias definidas precisamente. A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo como também pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música as demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, criando "personalidade" e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e a sua produção musical. Na faixa etária de quatro a seis anos, as crianças já podem compor pequenas canções com os instrumentos musicais. Ainda é difícil criar estruturas definidas, ou seja, a criança cria uma estrutura que, no entanto, sofre variações a cada nova interpretação. O contato com a música feito por apreciação, isto é, não tocando um instrumento, mas simplesmente ouvindo com atenção e propriedade, os estímulos cerebrais também são bastante intensos. Ao mesmo tempo em que a música possibilita essa diversidade de estímulos, ela, por seu caráter relaxante pode estimular a absorção de conhecimento. A prática com música, seja pelo aprendizado de um instrumento, seja pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato. Um outro campo do desenvolvimento é o que lida com a afetividade humana. Muitas vezes menosprezado por nossa sociedade tecnicista, é nele que os efeitos da prática musical se mostram mais claros, independendo de pesquisas e experimentos. A linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimento mais importantes a serem trabalhadas na educação infantil, ao lado linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais. Nesse sentido, não é exagero afirmar que os efeitos da música sobre os sentimentos humanos estão, cada vez mais, migrando da sabedoria popular para reconhecimento científico. A música traz efeitos muito significativos no

campo da maturação social da criança. É por meio do repertório musical que nos iniciamos como membros de determinado grupo social. Além disso, a música também é importante do ponto de vista da maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança. Quando uma criança brinca de roda, por exemplo, ela tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção e de dúvidas. Diante disso, os estudos e as informações trazem reflexões acerca do trabalho pedagógico com este recurso.

4-IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A experiência com música antes do aprendizado do código convencional é muito importante. Num trabalho pedagógico, entende-se a música como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. A abordagem de Brito (2003) indica a música como um movimento comprometido com os processos criativos. A autora tenta aproximar os educadores que não tem formação na área para reconhecerem sua importância na formação integral da criança em idade pré-escolar. Primeiramente, a autora define o som e o silêncio como opostos complementares, que possuem qualidades como: altura, duração, intensidade, timbre e densidade. Como existe grande variedade deles, deve atentar-se para a importância da ecologia acústica, equilibrando e evitando que a exposição excessiva a diversos estímulos sonoros possa comprometer a qualidade de vida. De acordo com a época e a cultura, interpreta-se a linguagem musical. Segundo Koellreutter (2001), a música é uma linguagem, pois é um sistema de signos e, nela, se faz presente um jogo dinâmico de relações que simbolizam, em microestruturas sonoras, a macroestrutura do universo. Essa linguagem define-se pela criação de formas sonoras com base nos opostos e existe em tipos variados: tom e ruído. Além disso, diferentes, modos lúdicos convivem no interior de uma mesma peça. Conforme Delalande (2003), podemos relacionar as formas de jogo infantil piagetianas com as três dimensões presentes na

música: sensório motor, simbólico e com regras. Para trazê-la para a sala de aula é preciso atenção ao modo como as crianças se relacionam com ela em cada fase de seu desenvolvimento. Baseando-se ainda na teoria de Piaget em analogia aos estágios de atividade lúdica, classificam-se as condutas da vivência em três categorias: a de exploração ou manipulação de objetos que produzam ruído, dos oito meses até os cinco anos; a de expressão, que representa o jogo simbólico na criança, dos cinco até os dez anos, e a de construção, que é a preocupação em organizar a música, dar-lhe forma, dos seis ou sete anos, quando a criança passa a respeitar as regras no jogo, como as brincadeiras cantadas. Dessa maneira, a expressão musical infantil segue uma trajetória que vai do impreciso ao preciso. Entre os dois e três anos, pode-se variar à velocidade, intensidade, explorar e realizar sons de diversas alturas, de diferentes durações, sem a orientação de um pulso regular. Aos quatro anos, fazer música significa o contato com elementos pertinentes a ela. Não há ainda a preocupação em precisar alturas e duração, pois a criança desconhece os conceitos de melodia, ritmo e harmonia em sua forma tradicional. Ao aproximar-se da etapa com jogo com regras, propicia a sistematização e a organização do conhecimento. Por fim, aos cinco anos ou seis anos, a criança pode familiarizar-se com sua escala, cujas regras interessam-na. Entretanto, é preciso considerar que cada criança é única. Na Educação Infantil, observa-se a valorização de práticas que excluem a criação. A música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Todos devem poder tocar em instrumento, através das metodologias envolvendo as músicas valorizadas pelo processo construtivo. Essa produção deve ocorrer através de dois eixos, a criação e a reprodução, que garantem três possibilidades de ação: A interpretação, a improvisação e a composição. Na escola é necessário que a linguagem musical contemple: o trabalho vocal; interpretação e criação de canções; brinquedos cantados e rítmicos; jogos que reúnem som, movimentos e dança; jogos de improvisação; sonorização de histórias; elaboração e execução de arranjos; construção de instrumentos e objetos sonoros; registro e notação; escuta sonora e musical, reflexões sobre

produção e a escrita. Também é preciso reunir diversas fontes, produzindo com as crianças um grande acervo. Assim, a criança pode se sentir parte do processo de criação e reproduzir a trajetória humana em busca da construção de seus instrumentos. Já no trabalho com a voz, o professor é uma referência. Desenvolve-se um grande vínculo afetivo ao cantar com as crianças. Cantando coletivamente, aprende-se a ouvir uns aos outros e desenvolver aspectos da personalidade como atenção, cooperação e espírito de coletividade. As crianças também precisam ser incentivadas a improvisar e inventar canções, ampliando seu universo do conhecimento através de trabalhos em grupo. Segundo RAMOS (2002) a hora da história é um importante momento para o processo de educação musical, pois podemos interpretá-la usando o recurso da voz. Para ilustrar sonoramente a narrativa podem-se usar objetos ou materiais sonoros, utilizando a sonoplastia. Já o uso de instrumentos para contá-la pode servir de sonoplastia imitando o efeito sonoro real. Além do mais, a história pode ser utilizada de roteiro para desenvolvimento de um trabalho musical. No entanto, deve-se atentar que essa fase não é apropriada para registro de notações musicais.

> Ter um bom ouvido não significa necessariamente ser dotado para a música. O poder de definir sons não garante o poder de reproduzi-los. A aptidão para definir os sons é no melhor dos casos, premissa favorável para a aptidão de fazer música. (HOWARD, 1984, p. 63

Porém, é possível trabalhar o conceito de registro, através de atividades significativas que construam sentidos após a apropriação de sons. Sua observação e sua análise revelam o modo que crianças percebem e se relacionam com os efeitos sonoros. Ação e recepção se integram a partir da atividade de escuta consciente e análise. Cabe ao educador, pesquisar obras que tenham afinidades com trabalhos infantis produzidos, ampliando seu universo musical. Sendo assim, o aluno terá como ouvir e interpretar a música com o auxílio do educador. A avaliação, nesta área, deve ser remetida aos conteúdos trabalhados. O aluno deve ser comparado a ele mesmo no processo

de formação. Diversas habilidades e competências estão em jogo. Também é importante que seja feita a proposta de autoavaliação. Podemos considerar que a música é ferramenta essencial para o educador que tenta renovar e trabalhar sua metodologia de forma lúdica e criativa, desenvolvendo a criatividade da criança no aspecto educacional, no qual favorece de forma lúdica e construtiva para uma melhora significativa nos seus aspectos motivacionais. Todo processo na educação infantil requer cuidados, pois se trata da formação da criança, mas para que isso ocorra com tranquilidade e de forma lúdica temos que utilizar ferramentas que nos conduza a um bom retorno da aprendizagem das crianças, e a música é uma ferramenta valiosa, porém tem que saber envolver os conteúdos, enriquecendo assim sua metodologia. Mas o docente que usar a música na sua metodologia vai perceber a importância da música, pois é só verificar o resultado através das crianças, que sem perceber aprende brincando, o que se torna essencial no trabalho com crianças na educação infantil.

5-MÚSICA NO PROCESSO ENSINO e APRENDIZAGEM

A musicalização é incrivelmente importante para o desenvolvimento das crianças, incluindo bebês de 0 a 12 meses. Aqui estão algumas razões pelas quais a musicalização é crucial nessa faixa etária:

1. **Estímulo sensorial**: A música estimula os sentidos auditivos e pode até mesmo envolver outros sentidos, como o tato (por meio de instrumentos musicais) e a visão (por meio de cores e movimentos associados à música).
2. **Desenvolvimento cognitivo**: A exposição à música desde cedo pode ajudar no desenvolvimento do cérebro, especialmente nas áreas relacionadas à linguagem, memória e habilidades motoras.

3. **Desenvolvimento da linguagem**: A música, com suas repetições e padrões, pode ajudar os bebês a entenderem a estrutura das frases e a desenvolverem a percepção auditiva, o que pode ser fundamental para o desenvolvimento da linguagem.
4. **Estímulo emocional**: A música pode influenciar o estado emocional dos bebês, ajudando a acalmá-los ou a animá-los. Isso pode ser especialmente útil em momentos de desconforto ou agitação.
5. **Vínculo emocional com os cuidadores**: Cantar para os bebês cria um momento de conexão emocional entre o cuidador e o bebê, promovendo um senso de segurança e apego.
6. **Desenvolvimento social**: A participação em atividades musicais em grupo pode introduzir os bebês a interações sociais desde cedo, promovendo habilidades de comunicação e colaboração.
7. **Coordenação motora**: A música frequentemente envolve movimento, seja balançando ou batendo palmas, o que pode ajudar os bebês a desenvolverem habilidades motoras básicas.
8. **Expressão criativa**: A música oferece uma maneira de os bebês expressarem-se criativamente, seja através do movimento, vocalização ou manipulação de instrumentos musicais simples.

Portanto, a musicalização na primeira infância, incluindo bebês de 0 a 12 meses, pode ser extremamente benéfica para o seu desenvolvimento geral, abrindo caminho para uma vida de apreciação e participação na música.

No âmbito da educação, o termo Ludicidade é bastante conhecido e utilizado, além de ser debatido especialmente pelos professores e professoras (pesquisadores e estudiosos/as) da Educação Infantil. Ludicidade se refere ao grupo de atividades de caráter livre, neste sentido, para que uma atividade seja considerada lúdica precisa necessariamente que a criança escolha ou não participar dela (HUIZINGA, 1996; BROUGÈRE 2010). A Ludicidade não diz respeito apenas aos jogos, brincadeiras e brinquedos, mas sim as atividades que são livres, sendo realizadas de forma divertida e prazerosa, em grupo ou não. A função da escola em relação às várias formas de arte, sejam as

imateriais (música, teatro, dança) ou mesmo os materiais (pintura, escultura, desenhos), é de suma importância, não só a de apresentar ao alunado, mas, também, a de criar um senso estético e crítico. Sobre a questão Amarilha diz que “na verdade, a atividade lúdica é uma forma de o indivíduo relacionar-se com a coletividade e consigo mesmo” (1997, p 12). Deste modo, é importante que o foco da escola não seja apenas na teoria, visto que, a criança em seu processo de aprendizagem pode se utilizar da musicalização, pois, esta auxilia na integralização e entendimento do conteúdo ao máximo e na interdisciplinaridade com diferentes áreas do currículo escolar da criança. Neste sentido, um ensino lúdico contribui para que o aluno se torne capaz de associar o aprendizado teórico e prático vivenciado no seu dia a dia. Paulo Freire contribui em sua Pedagogia da Autonomia, onde diz que "o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica" (FREIRE, 2001 p. 43). A musicalização é o nome que se dá para uma construção de conhecimento, que tem como premissa o desenvolvimento musical, visto que este pode favorecer o senso rítmico, a imaginação, a memória, a concentração, atenção e autodisciplina. CHIARELLI (2005) demonstra que a musicalização contribui com o desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicomotor da criança Enquanto linguagem universal, a música pode contribuir para assimilação de conteúdo, além de servir para a formação identitária e histórica dos alunos, visto que “sendo um dos instrumentos imprescindíveis para a compreensão da evolução das sociedades” (BARRO; MARQUES; TAVARES, 2018, p. 2).

> A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares. (JOLY, 2003, p 116 apud COSTA e FERREIRA, 2016).

A educação e o processo de ensino-aprendizagem formam a escola como um lugar dialético, o que significa dizer que diversos discursos convivem ao mesmo tempo, criando-se e recriando, neste sentido a escola como lugar onde os conhecimentos da humanidade são apreendidos. Para isto acontecer

de forma efetiva, a musicalização pode contribuir para um aprendizado de qualidade, pois

> Tendo uma importância social marcante e sendo entendida como uma Ciência da Arte por conter aspectos ligados à Matemática, à Física, às Humanidades e Arte especificamente, está presente nas vivências cotidianas, transmitindo mensagens, ou até mesmo expressando ideias individuais ou coletivas, que por sua vez podem representar o pensamento hegemônico de um determinado recorte histórico, ou ainda um contraponto no sentido de favorecer a luta por um ideal de liberdade, como por exemplo, as diversas fases sociopolíticas e econômicas do Estado Brasileiro, que foram e são retratadas no panorama musical do país, constituindo-se em um instrumento poderoso, se bem utilizado, para compreensão interdisciplinar dos conteúdos apresentados no currículo da Educação Básica (BARRO; MARQUES; TAVARES, 2018, p 2).

A prática artística da música estendida ao ambiente da escola representa a possibilidade de mudanças na relação dos indivíduos com a cultura que seus pares criam, já que ao partilhar esses fenômenos culturais, propõe novas formas de enxergá-la, de significá-la ide ressignificá-la (COELHO, 2006). Portanto, entende-se que a ação artística estendida ao cotidiano da escola realiza construções de sentidos que transformam o ensino, a aprendizagem e propõe novas leituras da realidade (BARRO; MARQUES; TAVARES, 2018). Não restam dúvidas de que a escola tem o papel de despertar os alunos para a compreensão das diferentes linguagens artísticas, suas particularidades poéticas e possibilidades de interação, visto que, é por meio da música que o aluno tem a oportunidade de expressar a cultura que traz de casa de sua formação inicial (BARRO; MARQUES; TAVARES, 2018). De acordo com Hernández (2000), a Arte é uma prática social, uma forma de conhecer e relacionar-se com o mundo. À luz da musicalização, a Arte é compreendida como produção social e cultural do sujeito e de sua coletividade, com características inerentes aos períodos em que essas produções artísticas foram geradas. É assim que, na escola, o ensino através da musicalização implica um encontro do sujeito consigo mesmo, pois é na escola que ele expressa seus anseios, desejos e posturas diante do mundo (BARRO;

MARQUES; TAVARES, 2018). Um ensino que contemple a escola tem como premissa o desenvolvimento interpretativo, neste sentido, não basta apenas propor atividades musicais baseadas no ouvir música, é necessário "desenvolver o pensamento artístico, diversificando-as, contextualizando-as, motivando a curiosidade e a investigação, interligando aulas de Arte que pressupõem intrinsecamente o trabalho como pensamento artístico" (PIMENTEL, 2010, p 212). Na esteira deste pensamento, entende-se que a música é uma forma de arte, que pode, quando usada em sala de aula, despertar atenção, comunicação, curiosidade, interesse e autonomia, servindo, portanto, como importante ferramenta na alfabetização e nos processos de letramento. Além disso, a música caracteriza-se como um instrumento que possibilita inúmeras possibilidades no processo de ensino aprendizagem, visto a variedade de fenômenos culturais sonoros, agregando, portanto, não só a uma formação prática (de conteúdo), mas, também, em uma formação humanística (moral), dado o caráter plural que a musicalização pode ter (BARRO; MARQUES; TAVARES, 2018). É necessário que o professor enquanto sujeito político, em contato com os alunos, usufrua das inúmeras possibilidades de integração entre as disciplinas ou conteúdo para um maior entendimento do aluno, contribuindo, portanto, com uma sociedade mais esclarecida e consequentemente menos violenta e mais humana (FREIRE, 2001).

Como visto em:

> Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 1998, p 55)

Nessa perspectiva, a implementação do ensino que contemple a musicalização tem por critério enriquecer o ensino a partir do diálogo com outras práticas lúdicas, como textos não verbais, textos visuais e imagéticos. Falar de musicalização na escola é falar também de cultura: os inúmeros universos complexos que o professor lida na sala de aula, bombardeados por uma profusão de discursos multissemíoticos a todo instante. Para Rojo (2012, p 37):

> [..] há em nossas sociedades hiperssemiotizadas uma profusão de discursos e a todo momento, o aluno, está em contanto com uma propaganda em uma de suas redes sociais ou em uma plataforma de vídeos, por exemplo, daí a necessidade de uma pedagogia do multiletramento.

O hábito de escutar música desenvolve inúmeras capacidades nas crianças, fazendo com que consigam entender melhor o mundo, através da criação de um senso crítico, apoiando-se na maior facilidade de interpretação dos conteúdos aprendidos. De acordo com Camelo (2009) o papel do professor mediador é de suma importância na atividade de ensino aprendizagem, pois ele “tem em suas mãos a tarefa de propor ao aluno situações de aprendizagem para reconstrução do conhecimento” (p. 83). Neste sentido, entende-se que a musicalização assume um papel instrumental no entendimento do mundo, contribuindo para uma formação crítica, preparando o aluno como ser social, num ambiente democrático, contribuindo, portanto, de forma efetiva para a sociedade, o que é o papel fundamental da escola.

6-MÚSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A reflexão sobre a sala de aula e a práxis docente se configura como aspecto fundamental na construção de um ensino que abarque as

subjetividades dos alunos, considerando-os em seus lugares sociais, possibilitando a esses uma saída democrática para os problemas do mundo. Parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, o professor aprende no dia a dia a lidar com os alunos, a passar o conteúdo e ajudar o aluno a crescer explorando suas potencialidades (FREIRE, 2001).

Porém, mesmo que esse professor possua experiência em sala de aula com a musicalização ou outros tópicos, em face das mudanças rápidas nos modos de relação social, por conta dos avanços tecnológicos, é necessário ao profissional da educação uma formação que dê conta da rapidez nas mudanças do mundo, principalmente no que tange à musicalização (GATTI, 2008). Considerando os inúmeros currículos para a realização da prática cotidiana em sala de aula, surge a necessidade de se pensar uma base curricular que possa abarcar todas essas peculiaridades. Já na Constituição Federal de 1988 indicava-se a necessidade de se criar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira que assegurasse a formação básica comum” (BRASIL, 1988). Tal expectativa foi confirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos documentos oficiais que seguiram a LDB, tais como Parâmetros Curriculares (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (AGUIAR; DOURADO, 2018).

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) começou a ser pensada a partir da consolidação de metas do Plano Nacional de Educação (PNE), realizado em 2014, tendo a finalidade de estabelecer quais são os conteúdos entendidos como fundamentais, de crianças a adolescentes (de 0 a 14 anos) de todo o Brasil. Depois de muito debate e articulação, em 20 de dezembro de 2017 foi homologada, sendo que deve ser implementada em todo território nacional no prazo máximo de dois anos (AGUIAR; DOURADO, 2018).

> A temática Base Nacional Comum não é um assunto novo. Está prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (AGUIAR; DOURADO, 2018, P 15).

A BNCC é um documento, com 472 páginas, que possui um conjunto de aprendizagens essenciais, todas as escolas do país, privadas ou públicas, possuem uma referência obrigatória para construção de suas práticas de ensino-aprendizagem, cerca de 36 milhões de alunos e 2 milhões de professores são atingidos pela criação do referido documento (AGUIAR; DOURADO, 2018). Assim como a arte auxilia na construção do conhecimento valorizando a natureza singular de cada criança, a música entra como ferramenta fundamental, auxilia na comunicação, desperta a curiosidade e a sensibilidade do aluno, possibilita expressar pensamentos, opiniões e até mesmo cultura, a música transforma o ambiente que o aluno está inserido e dá a liberdade do mesmo se posicionar, e assim se torna um indivíduo mais crítico.

Por isso é de extrema importância que o professor tenha a visão de trabalhar com a música não de uma forma técnica (ensinar um instrumento, ou notas musicais) mas de contextualizar o que está sendo trabalhado em sala com a música, seja na preparação do ambiente, ou uma música que traga una reflexão sobre o conteúdo ministrado, música com poesia, música com história, a música pode transmitir várias mensagens, cabe ao professor saber utilizá-las como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino aprendizagem.

> É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal vínculo afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças. (BRASIL. Referencial Curricular, 1998, p. 59.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização na primeira infância emerge como uma área de estudo e prática fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo

deste trabalho, exploramos os inúmeros benefícios que a exposição à música desde os primeiros meses de vida pode proporcionar, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores.

Nossas reflexões destacaram como a musicalização estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças, contribuindo para o aprimoramento da linguagem, memória, raciocínio e habilidades matemáticas. Além disso, observamos como a música desempenha um papel vital no estímulo sensorial, proporcionando uma experiência rica e diversificada através dos sentidos auditivo, tátil e visual.

No âmbito emocional, reconhecemos a capacidade da música de influenciar o estado afetivo das crianças, proporcionando conforto, alegria e expressão emocional. A musicalização também se revela como um poderoso instrumento para o estabelecimento de vínculos afetivos entre pais, cuidadores e bebês, promovendo uma conexão profunda e segura desde os primeiros momentos de vida.

No contexto social, enfatizamos como a participação em atividades musicais em grupo promove a socialização, o compartilhamento e a colaboração entre as crianças, estimulando habilidades de comunicação e interação social.

No entanto, ao abordarmos a importância da musicalização na primeira infância, também nos deparamos com desafios e lacunas. A falta de uma formação específica para os profissionais da educação e a ausência de políticas educacionais que valorizem a música como parte integrante do currículo escolar são questões que precisam ser enfrentadas.

Por fim, reforçamos a necessidade de uma abordagem intencional e contínua da musicalização na primeira infância, tanto no ambiente familiar quanto no educacional. É essencial que pais, cuidadores, educadores e gestores reconheçam a importância da música como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento infantil e se empenhem em proporcionar experiências musicais enriquecedoras e acessíveis a todas as crianças.

À medida que continuamos a explorar e aprofundar nosso entendimento sobre o papel da música na primeira infância, é fundamental que nos comprometamos com a promoção de práticas e políticas que valorizem e integrem a musicalização como parte essencial do desenvolvimento e da educação de todas as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Angela da. DOURADO, Luiz Fernandes. A Bncc na Contramão do PNE 2014-2024: **Avaliação E Perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.]

COSTA, Lúcia Regina Baptista. FERREIRA, Simônica da Costa. **A Música na Educação Infantil.**

CHIARELLI, LKM, BARRETO SJ. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: **a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.**

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**, 4 Ed., São Paulo, contexto,2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo.

HOWARD, Walter. **A música e a criança**, tradução de SILVA, Abreu Neto; São Paulo; Summus,1994mmus, 1988.

SANTOS, Micael Carvalho dos. **A Educação Musical Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** - Ensino Médio: Teias da Política Educacional Curricular Pós-Golpe 2016 no Brasil. Revista da Abem, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves**. Brincando de Música**: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

PRÁTICAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS PAULISTANAS: FORMAS DE INCORPORAR OS MUSEUS DA CAPITAL AO TRABALHO PEDAGÓGICO

DIEDRICH, Rafaela de Melo

Eixo: Educação nos museus paulistas

Resumo

Este artigo aborda práticas educacionais inovadoras nas escolas municipais de São Paulo, destacando a integração eficaz dos museus no processo educativo. Três iniciativas são analisadas, evidenciando a relevância dos museus para enriquecer a aprendizagem dos estudantes. Projetos como da EMEF Aclamado, destaca o projeto "Brinquedos e Brincadeiras Indígenas" e sua correlação com a visita ao Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da USP; a iniciativa "Clube de Finanças - Inspiring Girls" abordou a educação financeira no Museu da Bolsa do Brasil; e a visita dos estudantes do 1º ano da EMEF Gastão Moutinho, da DRE Jaçanã/Tremembé, zona Norte da capital paulista, ao Museu do Instituto de Geociências da USP, ilustram como os museus proporcionam experiências práticas e multidisciplinares. Em conclusão, a cidade de São Paulo se destaca como referência na promoção de uma educação integral, conectada à diversidade cultural e ao conhecimento proporcionado pelos museus.

Palavras-chave: Educação, museus, práticas inovadoras, São Paulo, práticas escolares, projetos educacionais, formação de professores, inclusão cultural.

Abstract

This article addresses innovative educational practices in municipal schools in São Paulo, highlighting the effective integration of museums into the educational process. Three initiatives are analyzed, emphasizing the relevance of museums in enriching students' learning experiences. Projects such as EMEF Aclamado's "Brinquedos e Brincadeiras Indígenas" highlight the correlation with the visit to the Museum of Archaeology and Ethnology (MAE) at USP. The "Clube de Finanças - Inspiring Girls" initiative tackled financial education at the Museum of the Stock Exchange of Brazil. The visit of 1st-year students from EMEF Gastão Moutinho, in the Jaçanã/Tremembé District, North Zone of São Paulo, to the Museum of the Institute of Geosciences at USP illustrates how museums provide practical and interdisciplinary experiences. In conclusion, the city of São Paulo stands out as a reference in promoting comprehensive education, connected to cultural diversity, and the knowledge provided by museums.

Keywords: Education, museums, innovative practices, São Paulo, school practices, educational projects, teacher training, cultural inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O papel dos museus na educação é uma temática cada vez mais relevante, destacando-se como uma ferramenta poderosa para enriquecer o processo educativo e promover uma aprendizagem significativa e duradoura. Este artigo aborda práticas educacionais inovadoras desenvolvidas nas escolas municipais de São Paulo, evidenciando a integração eficaz dos museus ao trabalho pedagógico.

As “Práticas nas Escolas Municipais Paulistanas: formas de incorporar os Museus da capital ao Trabalho Pedagógico” tem como foco três práticas específicas, cada uma destacando a importância das incursões museológicas para enriquecer o aprendizado dos estudantes.

O estudo analisa os projetos "Brinquedos e Brincadeiras Indígenas", educação financeira no Museu da Bolsa do Brasil e visitas ao Museu do Instituto de Geociências da USP. Cada proposta evidencia a relevância das incursões

museológicas, proporcionando experiências práticas e multidisciplinares, além de revelar a diversidade de abordagens integran

Em síntese, a análise dessas práticas educacionais destaca o potencial dos museus paulistas ao serem integrados de maneira eficaz ao processo educativo, contribuindo para uma educação mais dinâmica, integral, estimulante e conectada com a diversidade do conhecimento.

PRÁTICAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS PAULISTANAS: FORMAS DE INCORPORAR OS MUSEUS DA CAPITAL AO TRABALHO PEDAGÓGICO

Neste artigo analisaremos três práticas educacionais nas escolas municipais da cidade de São Paulo. A primeira apresentada no programa Boas Práticas Escolares da TV Cultura, realizada pela EMEF Aclamado, destaca o projeto "Brinquedos e Brincadeiras Indígenas" e sua correlação com a visita ao Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da USP. A segunda prática, documentada no Portal da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo, enfoca o aprendizado sobre educação financeira no Museu da Bolsa do Brasil. E a terceira, destacada no quadro #Olhaquelegal, nas redes sociais da SME, Instagram e FaceBook, descreve a visita dos estudantes do 1º ano da EMEF Gastão Moutinho ao Museu do Instituto de Geociências da USP.

Cada uma das três propostas evidencia a relevância de incursões museológicas para enriquecer o aprendizado dos estudantes, proporcionando experiências práticas e multidisciplinares. Além disso, revelam a diversidade de abordagens que integram a educação, história e arte nos museus paulistas.

A primeira prática, realizada pela Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Aclamado, da Diretoria Regional de Educação (DRE) São Mateus, na zona Leste da capital paulista, conta sobre o projeto "Brinquedos e Brincadeiras Indígenas" e sua relação com a visita ao Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da USP.

A reportagem foi exibida no Programa Boas Práticas Escolares da TV Cultura, dia 21 de maio de 2023. Ela aparece a partir de 42 minutos e 23 segundos (no link do programa: https://www.youtube.com/watch?v=mH2Sp9RMEdE&t=2896s).

O programa Boas Práticas Escolares, da TV Cultura, traz matérias sobre as ações que acontecem nas escolas municipais da cidade de São Paulo. Ele é semanal, exibido todo domingo, a partir das 11h15. Dividido em blocos traz uma média de oito reportagens total, sendo que cada uma delas é sobre uma escola diferente. As práticas mostradas ocorrem na comunidade escolar por meio de diversas iniciativas e histórias da Rede Municipal de Ensino.

Na EMEF Aclamado eles realizaram o Projeto "Brinquedos e Brincadeiras Indígenas" e relacionaram a iniciativa com a visita ao Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE), da Universidade de São Paulo. A narrativa ressalta a importância dos museus serem incorporados à proposta pedagógica, ampliando o conhecimento construído na escola.

Na reportagem, a professora Josenilde Soares Gueiros destacou que “o objetivo é que o aluno investigue por meio de brincadeiras o contexto histórico." Além disso, a proposta promoveu uma abordagem investigativa ao organizar os estudantes em grupos para pesquisar tradições e brincadeiras de diferentes etnias dos povos originários.

A repórter abre a matéria com a fala “Uma escola onde não se aprende apenas na sala de aula, é um território do saber”. Afirmação que nos leva a pensar que os museus podem ser incluídos na proposta pedagógica como locais de conhecimento e um modo de ampliar o aprendizado construído na escola.

Para chegarmos de fato à forma como a professora relacionou a visita ao museu com o projeto desenvolvido, precisamos entender, primeiro, como o mesmo ocorreu. A proposta foi apresentada no primeiro semestre e a turma foi dividida em grupo para realizar a pesquisa, desenvolver o projeto e, ao final, apresentar para os colegas de outra turma.

Ao iniciar a discussão sobre o tema “Brinquedos e Brincadeiras” a professora apresentou algumas etnias dos povos originários aos estudantes e cada grupo escolheu a que iria investigar.

Na quadra da escola, os estudantes do 7º ano apresentaram o resultado das brincadeiras pesquisadas para as crianças do 3º ano. Essa dinâmica permitiu que além de aprender sobre a cultura dos povos originários os estudantes desenvolvessem o interesse pela pesquisa e houvesse interação entre alunos de faixa etárias diferentes.

Para o coordenador pedagógico João Avelino de Mariz Filho, “essas atividades permitem que as crianças consigam ver as dimensões humanas na sua formação integral, sendo a proposta da educação integral que a unidade educacional acredita”, disse na entrevista.

Após esse percurso pedagógico e aprendizados construídos, entrou a integração com a visitação ao Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da Universidade de São Paulo, que ampliou a compreensão dos estudantes sobre a cultura dos povos originários, possibilitou que eles comparassem as novas descobertas com os aprendizados que tiveram na escola e ainda se conectassem com a universidade.

A chefe da Divisão de Curadoria do MAE - USP, Carla Carneiro, em depoimento para reportagem, entende que levar os alunos ao museu “é uma maneira de colocar as crianças de uma outra forma no mundo. De ter uma reflexão, um posicionamento mais crítico, especialmente, de desenvolver um olhar mais tolerante para o mundo de respeito”.

A reportagem mostrou que ao ir aos museus as alunas que pesquisaram sobre o arco e flecha e até produziram esse material na escola, por exemplo, tiveram a oportunidade de compará-los com arcos e flechas originais que compõem o acervo do MAE. Dessa forma, elas perceberam diferenças entre tamanho, peso, materiais e acessórios utilizados.

Maria Beatriz Andrade, uma das estudantes do grupo sobre arco e flecha, contou à repórter que achou “bem surpreendente porque eu não esperava que iria ser tão grande e tão legal”. A professora Josenilde concluiu acrescentando que “eles vão levar para a vida essa vivência que a escola está proporcionando”. São aprendizados e conclusões que os próprios participantes da vivência perceberam que adquiriram ao irem ao museu.

A segunda prática abordada está documentada no Portal de Educação da Secretaria Municipal de Educação e enfoca o aprendizado sobre educação financeira no Museu da Bolsa do Brasil. A iniciativa "Clube de Finanças - Inspiring Girls" incluiu uma oficina na escola seguida por uma visita ao museu, proporcionando uma imersão no universo financeiro.

Com o título “Estudantes aprendem sobre educação financeira no Museu da Bolsa do Brasil”, a matéria com a prática analisada foi publicada em 02/03/2023. A

iniciativa educacional foi realizada com as estudantes do CEU EMEF Tatiana Belinky, da DRE São Mateus, zona Leste da capital.

Para realização da ação, houve uma articulação além do envolvimento da equipe escolar, abrangendo o Núcleo de Educomunicação da SME-SP e a organização sem fins lucrativos Inspiring Girls, que tem como objetivo mostrar às estudantes entre 10 e 18 anos as possibilidades profissionais que podem escolher por meio do acesso à educação de qualidade e equidade de gênero.

A proposta pedagógica “Clube de Finanças - Inspiring Girls” possuía dois momentos: o primeiro uma oficina sobre conhecimento em finanças pessoais realizada na própria escola, e o segundo, uma visita ao Museu da Bolsa do Brasil, localizado no centro de São Paulo.

Na escola, a oficina possibilitou aprendizados sobre o planejamento financeiro pessoal e novas tendências. Já a visita ao museu, oportunizou que as participantes tivessem uma imersão no universo financeiro por meio do acervo sobre as principais bolsas de valores do Brasil, discutiram sobre a importância das mulheres no mercado financeiro e a relação das pessoas com a educação financeira.

As alunas também puderam observar fotografias que destacavam a ausência das mulheres na bolsa no início do século XX, e documentos que mostravam a evolução do papel da mulher na bolsa de valores até os dias atuais. A partir da leitura da matéria, podemos perceber também a eficácia da abordagem museológica na promoção da educação financeira, já que a reação das estudantes durante a visita foi notavelmente positiva.

Como autoavaliação na própria matéria encontramos as respostas das estudantes que falam sobre a visita ao museu. A aluna Sophia Cesar, do 9° ano, por exemplo, expressou sua percepção, afirmando que a visita ao museu ampliou a compreensão sobre a força e independência da mulher em suas carreiras.

Já Letícia de Jesus Silva, 9° ano, destacou uma mudança notável ao longo das décadas, e disse: “Antigamente a maioria das pessoas que investiam na bolsa de valores eram homens e hoje nós conseguimos ver que podemos dar um passo e participar também”. Logo, podemos entender que a análise de documentos históricos

revelou às estudantes a evolução gradual da presença feminina no mercado financeiro e que elas percebem que também podem fazer parte deste universo.

O docente Eduardo Santiago de Morais, que acompanhou as estudantes durante a visita, ressaltou a importância da visita ao museu ao mostrar às alunas que elas podem ocupar espaço no mercado financeiro. Ele observou que, embora a presença feminina não fosse proeminente no passado, eventos como esse indicam uma mudança significativa.

A iniciativa demonstrou ser uma estratégia eficaz para promover a educação financeira entre adolescentes. A visita ao Museu da Bolsa do Brasil proporcionou uma compreensão prática dos conceitos discutidos na oficina, enfatizando o espaço crescente que as mulheres ocupam no mercado financeiro.

Além disso, podemos observar que as jovens estudantes perceberam que elas podem sim fazer parte do mercado de trabalho financeiro, em que predomina a presença masculina. Dessa forma, se sentiram empoderadas e encorajadas a terem novas carreiras profissionais e tiveram a oportunidade de refletir que todos os lugares também são para as mulheres.

A parceria entre instituições educacionais e organizações comprometidas com o desenvolvimento pessoal e profissional das estudantes revelou-se uma abordagem valiosa para preparar a próxima geração para os desafios e oportunidades do mundo financeiro.

A terceira prática, destaque no quadro #Olhaquelegal, descreve a visita dos estudantes do 1º ano da EMEF Gastão Moutinho, da DRE Jaçanã/Tremembé, zona Norte da capital paulista, ao Museu do Instituto de Geociências da USP, conforme divulgado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em suas redes sociais - Instagram e Facebook - no endereço @educaprefsp.

Às quinta-feiras, durante o ano de 2023, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, divulgou em suas redes sociais o quadro chamado #Olhaquelegal com ações positivas das escolas municipais da capital. A publicação analisada foi publicada dia 17 de agosto de 2023 com o seguinte texto:

#Olhaquelegal - Estudantes do 1º ano da EMEF Gastão Moutinho visitaram o Museu do Instituto de Geociências, da USP.

- Eles participaram de uma aula prática para conhecer o acervo de minerais, rochas, areias e fósseis da Bacia do Araripe.

- Na mesa de toque manusearam cristais, rochas, minérios, além de conhecerem o petróleo e seus derivados.

- Teve roda de conversa com curiosidades sobre os dinossauros em frente a réplica de um “Allosaurus” e, no auditório, contação de história sobre a ação da natureza na formação dos fósseis.

- As crianças brincaram de paleontólogos, aprenderam sobre essa profissão e também descobriram fósseis em uma mesa estratigráfica.

O material é composto de cinco cards com o texto acima e também traz cinco fotografias, uma imagem em cada um dos cards, que mostram a visita dos estudantes ao museu.

Nas fotografias observamos as crianças explorando os espaços, observando o acervo com amostras de minerais e uso de lupas, tocando os objetos em uma mesa de toque, específica para esse fim, com rochas e outros elementos geológicos, entre outros.

Ao explorarem o acervo de minerais, rochas e fósseis, as crianças participaram de uma experiência educativa única, oferecendo insights valiosos sobre a interseção entre a educação formal e o ambiente cultural dos museus.

A experiência descrita no #Olhaquelegal revela não apenas uma visita escolar ao museu, mas uma imersão educacional rica em práticas pedagógicas inovadoras.

O contato direto com o acervo de minerais, rochas, areias e fósseis da Bacia do Araripe proporcionou aos estudantes do 1º ano uma vivência concreta e visual, expandindo seus horizontes além dos livros didáticos. A aula prática não se limitou à mera observação; os estudantes foram incentivados a manusear cristais, rochas e minérios, proporcionando uma aprendizagem tátil e sensorial.

A roda de conversa em frente à réplica de um "Allosaurus" e a contação de história no auditório não apenas contextualizaram o conhecimento adquirido, mas também estimularam a curiosidade e o engajamento dos estudantes.

A oportunidade de brincarem de paleontólogos, aliada à descoberta de fósseis em uma mesa estratigráfica, reforçou o aspecto lúdico e prático da experiência, transformando a visita ao museu em uma jornada educativa única.

Ao examinarmos as fotografias que acompanham a publicação, evidencia-se a expressão de fascínio e entusiasmo nas faces das crianças, refletindo a eficácia dessa abordagem pedagógica. A interação com adultos especializados, o diálogo em frente ao esqueleto de um dinossauro e a exploração da paleontologia como profissão proporcionaram aos estudantes uma compreensão ampliada do mundo acadêmico e profissional.

O impacto dessa experiência vai além das paredes da escola, sendo compartilhado através das redes sociais da Secretaria Municipal de Educação. A divulgação do evento não apenas celebra a conquista dos estudantes, mas também serve como fonte de inspiração para outras escolas, professores e alunos.

A disseminação dessas práticas pedagógicas inovadoras contribui para a construção de uma cultura educacional mais dinâmica e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A visita ao Museu do Instituto de Geociências da USP, conforme relatado no quadro #Olhaquelegal, destaca-se como um exemplo inspirador da integração entre a experiência museológica e a educação formal.

A abordagem prática, envolvente e multidisciplinar adotada nessa visita transcende os limites tradicionais do ensino em sala de aula, proporcionando aos estudantes uma aprendizagem significativa e duradoura.

O compromisso em explorar espaços culturais como extensões do ambiente educacional tradicional promove uma educação mais rica, estimulante e conectada com a diversidade do conhecimento. Nesse sentido, a visita ao museu emerge como uma ferramenta poderosa para enriquecer o processo educativo, inspirando futuras gerações a abraçarem a busca pelo saber de maneira participativa.

Em síntese, a análise das práticas educacionais evidencia o potencial dos museus paulistas ao serem integrados de maneira eficaz ao processo educativo. Cada proposta aborda temas distintos, mas todas convergem para a ideia de que os museus são espaços enriquecedores, capazes de potencializar a aprendizagem dos estudantes, contribuindo para uma educação mais dinâmica, estimulante e conectada com a diversidade do conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas educacionais apresentadas neste artigo reforça a relevância dos museus na promoção de uma educação mais dinâmica e integral nas escolas municipais de São Paulo. Ao destacar experiências que transcendem as barreiras tradicionais da sala de aula, percebemos como os museus se tornam agentes transformadores no processo educativo, enriquecendo o aprendizado dos estudantes e contribuindo para a construção de uma cultura educacional mais dinâmica e conectada com a diversidade do conhecimento.

A diversidade de abordagens evidencia que os museus não são apenas espaços físicos de exposição, mas sim ambientes vivos e interativos que oferecem oportunidades únicas de aprendizado.

Além disso, a disseminação dessas práticas inovadoras através das redes sociais da Secretaria Municipal de Educação não apenas celebra as conquistas dos estudantes, mas também inspira outras escolas, professores e alunos. Esse compartilhamento de experiências bem-sucedidas contribui para a construção de uma cultura educacional mais dinâmica, onde os museus são reconhecidos como parceiros valiosos no processo de aprendizagem.

Em resumo, ao integrar de forma eficaz os museus à educação, São Paulo destaca-se como uma referência no estímulo ao aprendizado contínuo, na luta contra o racismo estrutural e na promoção de uma educação integral.

Essas práticas educacionais oferecem uma visão inspiradora de como os museus podem ser aproveitados como ferramentas pedagógicas poderosas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e culturalmente engajados. Este estudo reforça ainda a ideia de que a integração dos museus ao ambiente escolar é uma estratégia eficaz para a construção de uma educação mais rica, estimulante e conectada com a diversidade do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

Programa Boas Práticas Escolares - TV Cultura - Reportagem sobre o Projeto "Brinquedos e Brincadeiras Indígenas" , da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aclamado. Exibida em 21 de maio de 2023. A matéria aparece a partir dos 42 minutos e 23 segundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mH2Sp9RMEdE&t=2896s> Acessado em 02 e 03 de janeiro de 2024.

Estudantes aprendem sobre educação financeira no Museu da Bolsa do Brasil. Portal da Secretaria Municipal de Educação. 02 de março de 2023. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/estudantes-aprendem-sobre-educacao-financeira-no-museu-da-bolsa-do-brasil/> Consultado em 3 e 5 de janeiro de 2024.

Quadro semanal chamado #Olhaquelegal com o tema “Estudantes do 1º ano da EMEF Gastão Moutinho visitaram o Museu do Instituto de Geociências, da USP”. Instagram e Facebook da Secretaria Municipal de Educação @educaprefsp. Divulgado em ambos os perfis 17 de agosto de 2023. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CwC-23NtVc9/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==> Consultado em 3 e 5 de janeiro de 2024.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DO INSTRUMENTO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VÂNIA MELO DA SILVA

Eixo: Ludicidade

Resumo

A importância da contação de história como instrumento lúdico, através da visão de teóricos mais antigos e modernos que se debruçaram sobre o tema educação e ludicidade e que nos trouxeram luz sobre a educação das crianças, as brincadeiras e de jogos além da contação de histórias e do faz de conta como instrumento de educação no ensino fundamental.

Palavras-chave: : : Ludicidade. Contação de Histórias. Educação Infantil

ABSTRACT:

The importance of storytelling as a playful instrument, through the vision of older and more modern theorists who focused on the theme of education and playfulness and who shed light on children's education, play and games in addition to storytelling and make-believe as an educational tool in elementary school.

Keywords: : : Playfulness. Storytelling. Child education

1 INTRODUÇÃO

O lúdico e da contação de história com estratégia pedagógica lúdica por acreditarmos ser a contação de histórias de suma importância para o desenvolvimento da criança o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos e que a atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante. Assim, etimologicamente, o termo lúdico vem do latim *Ludus*, que significa jogo, divertimento e gracejo.

A ludicidade é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social e cultural da criança.

O Referencial curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI- (1998, p.27-28) nos diz que nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca por exemplo, que nos fala da importância da criança ouvir muitas histórias dizendo que "...esta ação é que formará o bom leitor". com todas essas teorias, me pergunto: será que as nossas escolas usam a contação de história como objeto lúdico?

Com o objeto de estudo é a abordagem lúdica através da contação de histórias, tem como objetivo discutir a estratégia pedagógica lúdica através das ideias de grandes teóricos da educação como Froebel, Piaget e Vygotsky e inserir a contação de histórias dentro dessa estratégica pedagógica baseando-nos nas ideias desses e de outros autores que discutem o tema amplamente.

O tema justifica-se, pois, sabemos através da literatura que, em tempos antigos, brincar não era valorizado hoje, com muitas teorias permeando a educação infantil, o brincar tomou o seu lugar de importância na educação das crianças. Porém, também sabemos que alguns pais e alguns pouco educadores não valorizam como deveriam as brincadeiras e principalmente a contação de histórias como atividade lúdica.

DESENVOLVIMENTO

Uma reflexão sobre o assunto para atingir esses objetivos utilizamos como método de pesquisa a analise bibliográfica, e para tal, utilizamos as bases de dados online Dédalos (biblioteca online da USP), Scielo e Googlescholar.

Segundo Pires (2011) nos diz que "...a contação de histórias é um dos meios mais antigos de interação humana usada por meio da linguagem para transmitir conhecimentos, estimular a imaginação e também para trazer valores morais, e desenvolver o interesse pela leitura". que também trata do assunto dizendo que "...a história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa com a citação de Coelho (1997) que nos diz que "... a história é importante alimento da imaginação; permite a auto identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança".

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Vol. III (1998, p. 153) "...deve-se ter uma roda da história na sala de aula pois é ouvindo histórias que a criança desperta o interesse pela leitura e aprende palavras novas, a contação de história é fundamental no desenvolvimento da criança.

Por isso, estamos trazendo a luz as ideias de importantes teóricos sobre o assunto "educar através do lúdico", abordando as ideias de Froebel, Piaget e Vygotsky dentre outros que viveu entre os anos de 1782 e 1852, foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase decisiva na formação das pessoas, e como professor fundou sua

escola em 1816 na cidade alemã Griesheim ele quem deu origem ao nome “jardim da infância”, pois acreditava que as crianças são como plantas em formação e precisam de cuidados especiais. Desenhava círculos, esferas, cubos para estimular o aprendizado das crianças era feito de material macio e as brincadeiras eram acompanhadas de danças e músicas Modesto e Rubio (2014; p. 8) nos dizem:

> Fröebel foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo por acreditar que as crianças aprendem através do brincar e que sua personalidade pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brinquedo. (MODESTO E RUBIO, 2014)

Segundo Piaget que viveu entre os anos de 1896 e 1980, não era um educador infantil, mas foi um biólogo que se dedicou a observar o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano nos diz que há 4 estágios básicos de desenvolvimento que, segundo Oliveira (2001; p. 5-6) são:

Sensório-Motor (0-24 meses): Esse período inicia com um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o bebê irá explorar seu próprio corpo, conhecer os seus vários componentes, sentir emoções, estimular o ambiente sociale ser por ele estimulado, dessa forma irá desenvolver a base do seu autoconceito.

a criança está trabalhando ativamente no sentido de formar uma noção de eu. Depois a criança inicia alguns reflexos que pelo exercício, se transforma

em esquemas sensoriais- motores.

> II-Pré-operacional (2-7 anos): Nesse período, a partir da linguagem a criança inicia a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos. No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas, não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos: o mundo social e o das representaçõesinteriores.

Durante esse período a criança continua bastante egocêntrica, devido àausência de esquemas conceituais e de lógica, a criança mistura a realidade com fantasia, tornando um pensamento lúdico o egocentrismo é caracterizado como uma visão da realidade que parte do próprio eu, isto é, a criança se confunde com objetose pessoas nessa fase a criança desenvolve noções a respeito de objetos que serão utilizados na próxima fase, para formar, a criança está sujeita a vários erros.

E para compreender o pensamento assim o descreve: “...ao lançar-se numa atividade desconhecida (o jogo ou brincadeira), o aluno entrará em conflito; mas logoao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este estará assimilando o novo conhecimento”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é importante para o desenvolvimento psíquico e

cognitivo das crianças. Através das pesquisas podemos constatar que diversos autores e teóricos da educação são favoráveis a ludicidade para o desenvolvimento completo das crianças os autores pesquisados pudemos citar Froebel, Vygotsky e Piaget. Ambos acreditam que a criança deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

Diante do exposto nesse artigo, concluímos que a contação de histórias é de suma importância na educação infantil e faz parte do lúdico no desenvolvimento dessas crianças ao observar através da leitura de textos com esse enfoque que, o papel do professor é primordial no caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, utilizando o lúdico como fonte inspiradora, a fonte do desenvolvimento é a aprendizagem formal, mais a comunicação e a cooperação com o adulto ou parceiro mais experiente.

O desenvolvimento segue a aprendizagem quanto maior o estímulo, maior o desenvolvimento acredita-se que a atividade lúdica é essencial na vida das crianças que viveu entre os anos de 1896 e 1934, psicólogo nascido na Bielo-Rússia, e que se dedicou a estudar o desenvolvimento atribuía um papel preponderante às relações sociais, tanto que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada sócio construtivismo ou sócio interacionismo posso concluir que incentivar a formação do hábito de leitura é a nossa missão como professores comprometidos com o desenvolvimento dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. **A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014

PIRES, Olivia da Silva. **Contribuições do ato de contar histórias na educação infantil para a formação do futuro leitor**. Trabalho de monografia - Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2011

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda. **A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos**. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SOUZA L.O. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. Revista educere et educare 235 – 249.Vol. 6 nº 12 jul./dez. 2011

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1981.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

DESAFIOS DA MUSICALIDADE PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA

VANIA MELO DA SILVA

Eixo: Musicalidade Práticas Pedagógicas

RESUMO

A importância da presente trabalho teve como objetivo principal refletir sobre a importância da arte e o lúdico na aprendizagem, principalmente durante a infância verificando a opinião dos professores e alunos acerca da percepção das influências do brincar. Argumenta-se que as crianças brincam cada vez menos por diversas razões familiares, sociais e econômicas foram relacionados com a falta de ludicidade, como ausência de espaços públicos propícios, falta de comprometimento e tempo dos responsáveis; medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras. De maneira geral, percebemos nas respostas grande preocupação dos docentes quanto à importância da ludicidade como ferramenta pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalidade, Arte, Educação, Desenvolvimento

ABSTRACT:

The importance of this work had as its main objective to reflect on the importance of art and play in learning, especially during childhood, checking the opinion of teachers and students about the perception of the influences of playing. It is argued that children play less and less for various family, social and economic reasons related to a lack of playfulness, such as the absence of suitable public spaces, lack of commitment and time from those responsible; Fears and insecurities of modern society are barriers to play. In general, we noticed in the responses great concern from teachers regarding the importance of playfulness as a pedagogical too

KEYWORDS: Musicality, Art, Education, Development

INTRODUÇÃO

A musicalização e a Arteterapia nesta etapa da vida pode beneficiar o desenvolvimento integral das crianças, não só apenas como mais uma linguagem, mas como elemento socializador e ampliador de seus

conhecimentos, além do melhoramento das funções motoras, psicológicas a música tem o poder do relaxamento e concentração, levando-os também a refletirem sobre sua convivência escolar e social.

Quando o ensino de Artes (música, dança, teatro, pintura, etc.) passarem a ser tido como uma matéria importante e complementar para a formação de um cidadão e apresentar-se dentro do currículo escolar ou mesmo como forma interdisciplinar, haverá uma ascensão favorável de aprendizado, levando em conta os aspectos psicológicos e físicos dos alunos, no ambiente escolar que os alunos passam uma boa parte do seu tempo e é principalmente nas séries iniciais que há aquisição de conhecimentos escolares com um importante estímulo para formar uma base mais sólida e completa, já que, cada aluno possui seu ritmo próprio e que os professores muito contribuem para essa formação assim como todo o ambiente escolar

Segundo Vygotsky (2003) nos mostra que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dessa maneira acredita-se que o contato das mesmas com a cultura que a rodeia seja um elemento fundamental para o seu crescimento saudável, o objetivo geral é compreender a importância da música na infância e verificar as contribuições que o ensino da mesma, e como essa musicalização interfere no desenvolvimento da criança. Diante deste, buscou-se: apresentar a teoria e a prática da musicalização no ensino aprendizagem;

discutir sobre como a música pode contribuir para o desenvolvimento da criança; verificar como esta pode promover a sociabilidade e a expressividade do aluno e promover reflexões sobre a música nas escolas e sociedade.

Sabendo que as aulas de educação artística, onde a música está inserida não tem um papel de grande destaque no currículo escolar, uma vez que as disciplinas seguem uma regra hierárquica, onde as que são tidas como as mais importantes para o desenvolvimento escolar do aluno tem um enorme destaque e são tidas como as demais necessidades para a vida escolar e social do aluno, enquanto as demais disciplinas que estão presentes no currículo são levadas em “banho-maria” nas salas de aula.

As aulas de educação artística há muito tempo vem sendo relegadas ao segundo plano, os alunos só dedicam-se as atividades artísticas dentro da escola apenas quando o professor ou a instituição tem atividades específicas ou projetos, apresentações, amostras, recitais, encontros, onde para as escolas ainda é mais , que o aluno venha a ler e escrever com maior rapidez para acompanhar os planos escolares e suas atividades diárias, facilitando assim o trabalho de acompanhar as fases individuais dos alunos, que quase sempre não são respeitadas.

Segundo Andrade (1980):

> Tudo que é caracteristicamente humano depende da linguagem. O ser humano é, em primeira instância, o animal falante. O discurso representa o mais essencial – mas não o único – papel no desenvolvimento e na preservação da identidade humana e de suas aberrações, assim como faz no desenvolvimento e na manutenção da sociedade e de suas aberrações.

A música tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas desde o nascimento que o ser humano mostra suas necessidades de comunicação, interagir com a sociedade e meio envolvente essa necessidade se inicia no ventre da sua mãe, onde é criada uma relação de afeto, estabelecendo formas de comunicação entre a mãe e a criança, através de simples gestos.

DESENVOLVIMENTO

As performances musicais executadas na escola não serão voltadas exclusivamente para a formação de músicos, e sim, através da prática e percepção da linguagem musical, proporcionar a abertura dos canais sensoriais (visual, auditivo e sinestésicos), facilitando a expressão de

emoções, ampliando a cultura e contribuindo para a formação total do cidadão ao basta retratar o que já existe é preciso compreender a cultura de povos diferentes e outras épocas, de modo a vivenciar sentimentos e emoções diferenciados, ampliando o entendimento do mundo no qual o cidadão vive e as transformações que ocorreram durante o seu desenvolvimento, a necessidade básica de ações e hábitos para vir a ter consciência do que se aprende, o pensamento sistematizado e organizado, os sistemas de símbolos, associações e regras para a construção do conhecimento são pontos comuns em qualquer área.

A experiência artística ganha um espaço definido quando realmente respeita o repertório peculiar de vivências e assume o papel de classe para estender a expressão do sujeito possibilitando seu amplo desenvolvimento, que envolvem a musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma e ao próximo, desenvolvendo sua definição de esquema corporal, e também oportuniza a comunicação com o outro. Weigel (1988) e Barreto (2000) *apud* Garcia e Santos (2012), afirmam que atividades podem auxiliar de maneira durável como reforço no desenvolvimento socioafetivo, cognitivo/ linguístico e psicomotor da criança, da seguinte forma:

- **Desenvolvimento socioafetivo:** a criança aos poucos vai formando sua própria identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os demais. Por meio do desenvolvimento da autoestima ela aprende a aceitar-se, com suas

limitações e capacidades.

- As atividades musicais em grupo melhoram o desenvolvimento da socialização, a compreensão, a participação e estimulando cooperação. Dessa forma a criança vai fortalecendo o conceito de respeito ao próximo, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe geram prazer

- **Desenvolvimento cognitivo/ linguístico:** a origem de conhecimento da criança são as vivencias que ela já traz consigo para a escola nesse sentido, as experiências musicais vividas por ela em casa farão com que facilite uma participação ativa favorecendo o desenvolvimento dos sentidos das crianças.
- Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua capacidade de ouvir melhor e com detalhamento de ritmos e sentimentos musicais; ao acompanhar com gestos ou danças ela está trabalhando a coordenação motora e sua atenção e concentração; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e se relacionando com o ambiente em que vive.

- **Desenvolvimento-psicomotor:** As atividades musicais oferecem diversas oportunidades para que a criança aperfeiçoe suas habilidades motoras, aprende a controlar seus músculos e movimentar seu corpo com desenvoltura, o ritmo tem um papel muito importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque

toda expressão musical ativa age sobre a mente da criança, favorecendo um impacto emocional a mente e aliviando as tensões.

- Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas e pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo do desenvolvimento da escrita e leitura.

Percepção sonora

A percepção sonora envolve a recepção e a análise de estímulos sonoros através da audição nesta percepção identificam-se algumas capacidades como a detecção do som, discriminação, sensação sonora, localização, reconhecimento, atenção, compreensão e a memória, sendo assim parte do processamento auditivo que envolve a apuração do sinal acústico assimilando a informação em modelos, diferente dos nervos ópticos, a audição não suporta estímulos agressivos, ou seja, caso o ouvido for exposto a intervalos desafinados tem-se a impressão de que está errado, que não é belo ou em casos extremos uma peça dissonante pode causar irritabilidade a quem ouve.

As atividades que cercam a percepção sonora agem, além do

estímulo auditivo em si, no desenvolvimento de diversos aspectos intelectivos, tais como criatividade, linguagem, memória e tantos mais que o professor possa explorar, dependendo do objetivo a ser alcançado muitas atividades podem ser manuseadas com as crianças especialmente no estímulo da memória com objetos que provoquem sons (chocalhos, latas, sons onomatopaicos, músicas e ruídos naturais dos ambientes), localizar e treinar, identificação, reprodução e execução dos diferentes sons.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contextualizar a Arteterapia é possível conscientizar, discutir, refletir, protestar e fazer denúncias sociais, mais do que nunca vimos o quão importante a arte pode ser para o enfrentamento das dificuldades, sejam elas corriqueiras ou dificuldades instaladas.

Estabelecer vínculos com a ludicidade e a arte, de modo muito mais intimista, fazendo representações por meio de grafites, músicas, designers e fotografias se fez presente no cotidiano da humanidade , a arte por muitas vezes foi vista como terapia, cumprindo seu importantíssimo papel na sociedade e nas vidas das pessoas que ficaram mais sensíveis, mais fragilizadas, emotivas e com o sentimento de angústia mais aflorados diante de tantas incertezas , a arte para extravasar sentimentos e emoções, bem como todas as questões sociais que estão relacionados às injustiças de

classes, minorias, guerras civis e denúncias.

Podemos afirmar que a arte, a arteterapia e todas as outras formas artísticas, podem contribuir para o desenvolvimento e para reconstrução da sociedade e diferentes instituições, sobretudo as escolas, receberão alunos, pais e professores que enfrentaram de forma que acolha esses sentimentos e emoções a arteterapia, nunca foram tão necessárias para amenizar dores e sofrimentos de diferentes pessoas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. **Pequena História da Música**. São Paulo: Martins Editora, 1980.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996

FUSARI, M F .A arte na Educação Escolar .São Paulo -Cortez Editora 2000

VIGOSTKY,LS A formação Social da Mente,São Paulo- Martins Fontes 2000

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves, Brincando de música. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A INCLUSÂO DE AUTISTAS NAS SÉRIES INICIAIS

VÂNIA MELO DA SILVA

Eixo: Alfabetização

Resumo

O artigo aborda o autismo caracteriza-se como o fechamento da criança em si, as crianças que têm este transtorno, normalmente apresentam dificuldades na lógica mostraremos que o brincar estimula um desenvolvimento de habilidades tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade pode oferecer várias experiências novas, o que resulta na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, conectando áreas importantes do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades

Palavras-chave: Autismo, Brincar, Inclusão, Habilidades

ABSTRACT:

The article addresses autism is characterized as the closure of the child itself, children who have this disorder usually have difficulties in logic. We will show that playing stimulates both cognitive and social skills development, so that this activity can offer several new experiences, resulting in the formation and consolidation of important neural circuits, connecting important areas of the brain related to different competencies or skill sets

Keywords: Autism, Play, Inclusion, Skills

1 INTRODUÇÃO

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo mediante a emergência da educação na

atualidade.

O estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica, a escola precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar.

DESENVOLVIMENTO

O comportamento dos alunos pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem, onde estudos realizados sobre o autismo acumulou-se

conhecimentos teóricos e práticos sobre esta síndrome que permite um novo olhar sobre ela.

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados, um número significativo de crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente

É provável encontrar um número considerável de pesquisadores que dedicaram seus estudos à reflexão da importância do lúdico (brincadeiras e jogos) para o desenvolvimento da criança conscientes disso iniciaram por fundamentar as ideias nos estudos de Vygotsky (1930/1987), e seus seguidores, para compor o texto a seguir devido sua inegável contribuição para o tema que queremos desenvolver.

Para Vygotsky (1930/1987) o homem não tem uma relação direta com o mundo, mas, sim, uma relação mediada com ele sendo assim, pode-se compreender a capacidade da mediação como um instrumento que permite maior entendimento das transformações de ações empregadas, tanto em nível interpsicológico como intermental internalizado, Vygotsky (1930/1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão requer uma pedagogia baseada na interação, na construção coletiva do conhecimento em sala de aula, no respeito e acolhimento às experiências cotidianas de cada aluno, agregando-as ao processo de ensino e aprendizagem, buscando resultados individualizados, através de um trabalho de parceria.

A tarefa docente na educação infantil é complexa e requer muita dedicação e compromisso, principalmente no que se refere a lidar com as dificuldades na aprendizagem identificadas nesta etapa é a base da formação escolar que está sendo construída, o que requer o compromisso de todos, para que esta etapa seja cumprida de forma saudável na formação da criança, pois o resultado desta experiência será refletido em todos os anos de escola que terá futuramente,metodologias ou instrumentos didáticos são mais adequados para que docentes e discentes enfrentem estas dificuldades de forma coletiva, com uma perspectiva de superação dos desafios, e que resulte em aprendizado para ambos.

É necessário que o professor compreenda que apesar das diferenças e dificuldades, todos têm possibilidades e condições para aprender, desde que vivenciem experiências que favoreça o seu desenvolvimento. Uma linguagem

tão importante quanto às demais áreas do saber e, portanto, primordial para o processo de ensino-aprendizagem,as áreas que antes agiam independentes uma das outras, começaram a fazer ricas interlocuções, formando uma interdisciplinaridade que oferece novas possibilidades tanto à docência, como a pesquisa educacional com a finalidade de abordar o conhecimento e a inteligência, integrando três áreas: a Psicologia, a Educação e as Neurociências, incluindo as áreas que se formaram com a junção dos campos, como a: Psicomotricidade e Psicopedagogia

REFERÊNCIAS

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem**: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: ArtMed, 1995.

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento pedagógico. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

SMITH, C.; STRICK, L**. Dificuldade de Aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

GESTÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS

ANDREA PIGNATARO ASSIS

Resumo:

A gestão de projetos educacionais é um tema de grande importância atualmente, pois busca aprimorar a qualidade da educação e garantir que as metas e objetivos propostos sejam alcançados de forma eficiente.

A gestão de projetos educacionais envolve o planejamento, execução e avaliação de todas as etapas do projeto. Isso inclui definir os objetivos, estabelecer as metas a serem alcançadas, elaborar um cronograma, identificar os recursos necessários e estabelecer estratégias para implementação do projeto.

Um dos principais desafios da gestão de projetos educacionais é garantir a participação de todos os envolvidos, como gestores, professores, alunos e pais. Para isso, é fundamental estabelecer um diálogo constante, promover capacitações e capacitar as equipes envolvidas.

Além disso, a gestão de projetos educacionais também deve levar em consideração a diversidade dos alunos, para atender às necessidades individuais e garantir a inclusão de todos. Isso envolve a criação de estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptadas às características e habilidades de cada aluno.

A avaliação é outro aspecto importante na gestão de projetos educacionais. Ela permite verificar se as metas estão sendo alcançadas e identificar possíveis ajustes que precisam ser feitos. A avaliação pode ser realizada de forma contínua, através de monitoramentos, ou de forma pontual, ao final do projeto. É preciso destacar também a importância do uso de tecnologias na gestão de projetos educacionais. Elas podem auxiliar na

organização das informações, comunicação entre os envolvidos, além de possibilitar o uso de recursos digitais na sala de aula, que tornam o processo de aprendizagem mais atrativo e dinâmico.

Portanto, a gestão de projetos educacionais é essencial para garantir a qualidade e eficiência na implementação de projetos na área da educação. Ela envolve o planejamento, execução e avaliação de todas as etapas do projeto, buscando promover a participação de todos os envolvidos, considerar a diversidade dos alunos e utilizar tecnologias como ferramentas de apoio.

Palavras-chave: Gestão, projetos educacionais, qualidade, educação, metas, objetivos, eficiência, planejamento, execução, avaliação, participação, diálogo, capacitação, diversidade, inclusão, estratégias pedagógicas, habilidades, avaliação contínua, tecnologias, organização, comunicação, recursos digitais, aprendizagem, atrativo, dinâmico.

Abstract

Educational project management is a topic of great importance currently, as it seeks to enhance the quality of education and ensure that the proposed goals and objectives are efficiently achieved.

Educational project management involves planning, execution, and evaluation of all stages of the project. This includes defining objectives, establishing goals to be achieved, creating a schedule, identifying necessary resources, and establishing implementation strategies for the project.

One of the main challenges of educational project management is ensuring the participation of all stakeholders, such as managers, teachers, students, and parents. For this purpose, it is essential to establish continuous dialogue, promote training, and empower the teams involved.

Furthermore, educational project management must also take into consideration the diversity of students to meet individual needs and ensure inclusivity for all. This involves creating differentiated pedagogical strategies adapted to each student's characteristics and abilities.

Evaluation is another important aspect of educational project management. It allows verifying if goals are being achieved and identifying

possible adjustments that need to be made. Evaluation can be continuous through monitoring or punctual at the end of the project.

The use of technology in educational project management is also crucial. It can aid in organizing information, facilitating communication among stakeholders, and enable the use of digital resources in the classroom, making the learning process more engaging and dynamic.

In summary, educational project management is essential to ensure quality and efficiency in the implementation of projects in the field of education. It involves planning, execution, and evaluation of all stages of the project, aiming to promote the participation of all stakeholders, consider student diversity, and utilize technology as supporting tools.

Keywords: Management, educational projects, quality, education, goals, objectives, efficiency, planning, execution, evaluation, participation, dialogue, training, diversity, inclusivity, pedagogical strategies, abilities, continuous evaluation, technology, organization, communication, digital resources, learning, engaging, dynamic.

1 INTRODUÇÃO

A gestão de projetos educacionais é de extrema importância para o desenvolvimento de instituições de ensino e a melhoria da qualidade da educação. Neste artigo, abordaremos os principais conceitos e práticas relacionadas à gestão de projetos educacionais, assim como a bibliografia utilizada para embasar o tema.

A gestão de projetos educacionais envolve o planejamento, execução e monitoramento de ações específicas voltadas para a melhoria da educação. Essas ações podem estar relacionadas a diversos aspectos, como a implementação de novas metodologias de ensino, a capacitação de professores, a modernização da infraestrutura escolar, entre outros.

A gestão de projetos educacionais é fundamental para o planejamento, execução e monitoramento de iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse contexto, a gestão de projetos educacionais envolve diversas etapas, tais como a identificação da demanda e definição dos objetivos do projeto, a elaboração do plano de ação, a alocação de recursos, a mobilização de parceiros e a avaliação dos resultados obtidos.

Um dos principais desafios da gestão de projetos educacionais é garantir a participação e o envolvimento de todos os atores envolvidos, como gestores escolares, professores, alunos e pais. Para isso, é necessário estabelecer mecanismos de comunicação eficientes e incentivar a colaboração e o trabalho em equipe.

Além disso, a gestão de projetos educacionais também deve levar em consideração a diversidade de contextos e realidades das diferentes instituições de ensino. Cada projeto deve ser adaptado às necessidades específicas de cada escola, levando em conta as características dos alunos, as condições físicas e materiais da instituição, entre outros fatores.

Um bom gerenciamento de projetos educacionais requer o uso de metodologias e ferramentas adequadas, como o uso de cronogramas, planilhas e sistemas de informação. A gestão por resultados também é importante, permitindo que sejam estabelecidos indicadores de desempenho e metas a serem alcançadas, possibilitando a avaliação do impacto das ações implementadas.

Assim gestão de projetos educacionais é fundamental para o sucesso de iniciativas voltadas para a melhoria da educação. Ela permite a organização e o planejamento das ações, garantindo a eficiência, eficácia e sustentabilidade das intervenções realizadas nas escolas.

2- GESTÃO DE PROJETO

A gestão surgiu quando após a revolução industrial, os profissionais decidiram buscar solução para problemas que não existiam antes, usando vários métodos de ciências, para administrar os negócios da época o que deu início a ciência da administração, pois é necessário o conhecimento e aplicação de modelos e técnicas administrativas. O Gerenciamento de Projetos surgiu como ciência no início da década de sessenta, no século passado, mas foi a partir da criação do Project Management Institute (PMI), em 1969, que a sua disseminação ocorreu com maior intensidade quando um grupo de profissionais de gerenciamento de projetos se reuniria para discutir as melhores práticas de sua profissão e então acabariam por fundar o Project Management Institute (PMI®), a mais influente organização mundial em gerenciamento de projetos da atualidade.

Conforme Kerzner (2002, p.20), “Historicamente, admitia-se a gestão de projetos apenas nos setores do mercado orientados a projetos”, onde seus gerentes eram profissionais que detinham a responsabilidade sobre os lucros e as perdas dos investidores, de forma continuada. E, naqueles setores não orientados a projetos, a sobrevivência das empresas estava ligada aos seus produtos e/ou prestações de serviços com longo ciclo de vida, que lhes traziam lucratividade por suas estratégias de marketing que asseguravam bons volumes de vendas, mas por algum tempo.

Mas, para Morgan (2008), o gerenciamento de projetos começou a se desenvolver e ter maior aplicabilidade após uma série de recessões econômicas que abalaram o mundo e transformaram as organizações em máquinas mais enxutas e objetivas. A ênfase está no pioneirismo no lançamento de produtos e serviços e de se projetarem objetivos de longo prazo, surgindo então, a necessidade de se adotar melhores técnicas de programação e a utilização da engenharia simultânea no processo de gerenciamento de projetos e desenvolvimento de produtos. Para Kerzner (2002), a evolução do conceito de gerenciamento de projetos pode ser dividida em 3 fases:

•I Fase (1960-1985): conhecida como Gerenciamento Tradicional de Projetos.

• II Fase (1985-1993): conhecida como a fase do Renascimento.

• III Fase: (a partir de1993): conhecida como Moderno Gerenciamento de Projetos

O gerenciamento de projetos pôde evoluir principalmente levado pelas pressões cada vez mais presentes no mundo moderno, à medida que o desenvolvimento das tecnologias assim o forçava. Uma boa gestão de projeto é vital para o sucesso de qualquer empreendimento. Afinal, mesmo as melhores ideias, e mesmo sendo elas orquestradas pelos mais capacitados profissionais, podem fracassar caso não haja um gerenciamento de projeto realizado de maneira minuciosa e articulada. E para que isso não ocorra, é necessário que se implemente uma metodologia de gestão que abarque todos os setores da empresa e, assim, possibilite uma manutenção e fluidez em todos os níveis operacionais da organização. O bom e velho dicionário nos traz as seguintes definições para esse termo:

1. Plano, intento, desígnio
2. Empresa, empreendimento;
3. Redação provisória de lei;
4. Plano geral de edificação na Arquitetura.

Está definido da seguinte forma: “Projeto é um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado único e exclusivo”. Possui começo, meio e fim — diferentemente da operação, que é contínua. Assim, ele pode ser a concepção da escrita de um livro, poe exemplo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser um termo bastante amplo e pode ser aplicado em várias situações, porém com definição específica e útil. Antes de se partir para o planejamento, deve haver consentimento da organização sobre os esforços

que serão empregados para a realização do projeto, concordando que gerarão bons resultados. execução, Na atenção passa a estar voltada para o exercício do que foi planejado. O intuito é, portanto, realizar as atividades da melhor forma possível, de acordo com o que foi estimado no plano. O monitoramento e o controle ocorrem paralelamente à execução, constituindo- se na forma de garantir que o que está sendo feito é compatível com o planejado. Nesse momento, ocorre a validação dos avanços. Assim, dependendo do progresso de determinada atividade, um desvio qualquer pode requerer uma intervenção, por exemplo. Na finalização surgem etapas que devem ser realizadas com o objetivo de oficializar a conclusão da pauta e agregar informações relevantes para projetos futuros.

Nos projetos educacionais está colocada como uma nova forma de organizar e realizar as atividades profissionais. Profissionais dotados de maior autonomia para tomar decisões, valorização do trabalho em grupo, desenvolvimento de vínculos de solidariedade e aprendizado constante são algumas das características incentivadas pela realização de projetos educacionais. Num projeto, são mais importantes a solidariedade e o cuidado com a contribuição de cada um para o todo, do que os níveis hierárquicos. O planejamento é algo extremamente importante em nossas vidas, seja pessoal ou profissional. Até para realizar as atividades do dia a dia é necessário um certo planejamento. Não seria diferente dentro do campo da atividade educacional. Um professor, por exemplo, quando vai para a sala de aula precisa ter em mente um planejamento, precisa de um plano, pois ele não pode simplesmente chegar em frente a classe, e naquele momento, pensar o que será a aula daquele dia, o que ele pretende com aquela aula, quais os objetivos ele quer alcançar, etc. Projetos educacionais são atividades organizada com o objetivo de resolver um problema. Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e para isso elas lançam mão dos projetos educacionais. Projetos são ações concretas a serem executadas, necessárias ao processo de ensino-aprendizagem. Essas ações tem como objetivos o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, o desenvolvimento da

organização individual e coletiva, a capacidade de tomar decisões e fazer escolhas. O trabalho com projetos educacionais propicia a atividade coletiva e cooperativa, permitindo ao aluno vivenciar múltiplas relações reais para firmar-se como sujeito. Um projeto educacional tem por finalidade fazer com que a criança aprenda a assumir responsabilidades, ser agente de seu aprendizado produzindo algo com sentido, compatível e viável a sua realidade. Essas ações permitem que a criança construa e dê sentido à sua criatividade.

Já na gestão educacional nacional é baseada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e das incumbências desses sistemas, das várias formas de articulação entre as instâncias que determinam as normas, executam e deliberam no setor educacional.

O planejamento é de suma importância para que tudo isso funcione, pois planejar é analisar, estudar o problema e assumir uma atitude crítica visando solucioná-lo, é portanto, um processo que exige o diagnóstico da realidade, sua análise e uma ação com base na definição de objetivos a serem alcançados. Planejar é: Transformar a realidade numa direção escolhida, organizar a própria ação, agir racionalmente. implantar um processo de intervenção na realidade.

A tomada de decisão é fundamental para fazer o negócio crescer, faz parte do dia a dia do empresário participar de reuniões para atualizar e integrar a equipe ou para tomar decisões. Essas últimas são sempre mais difíceis, principalmente porque podem trazer grandes impactos para o negócio e costumam envolver grande carga emocional. Tomar decisões é, portanto, uma das atividades mais importantes do gestor. Ações bem planejadas são fundamentais para atingir objetivos e fazer o negócio crescer. Para isso, é muito importante que o empresário tenha habilidades para gerenciar sua equipe e dados sobre o negócio para fazer escolhas com mais segurança.

A Liderança e o gerenciamento foram criados com o intuito de diferenciar e integralizar o contexto educacional, a Gestão Escolar tem como

função otimizar processos diários, aumentar e melhorar a eficiência do ensino dentro da instituição. Nesse sentido, ela visa a proporcionar organização e articulação de premissas que asseguram o processo educacional nas instituições de ensino e desburocratizar atividades cotidianas. Seu objetivo é orientar a busca de resultados e fortalecimento da liderança, motivando as equipes no alcance dos objetivos, além de enfatizar a qualidade do currículo por competências e promover estímulos à participação dos pais no processo de busca da excelência do ensinoaprendizagem. A liderança pode ser definida como a habilidade de conduzir um grupo em direção ao alcance de determinados objetivos. Trata-se de uma capacidade essencial nos mais diversos segmentos sociais, uma vez que, quando desenvolvida de forma apropriada, permite que as metas previamente estabelecidas possam ser atingidas com altos níveis de eficiência. Seguindo essa linha de raciocínio, um líder é aquele que exerce o papel de liderança, ou seja, é quem guia os membros do seu grupo para a obtenção de algo. Portanto, o líder tem a função de comando e direcionamento, devendo, por isso, não apenas trazer e apresentar novos projetos, mas organizar e facilitar o trabalho de sua equipe em prol do alcance dos objetivos que foram traçados. Entre as habilidades necessárias a um bom líder, podemos apontar a organização, interação, comunicação, confiança, empatia e o monitoramento. Também é fundamental que o líder consiga identificar e resolver problemas de ordem técnica e de natureza interacional, tendo jogo de cintura para evitar incompatibilidades e desavenças entre os membros de sua equipe. Além disso, é importante que ele conheça as capacidades e as limitações dos integrantes do seu grupo, para que seja capaz de atribuir responsabilidades e fazer cobranças condizentes ao perfil de cada um. É ainda essencial buscar formas de estimular seus colaboradores e motivá-los a desenvolverem suas funções com excelência. O principal objetivo de uma instituição de ensino é promover a aprendizagem dos seus alunos. No entanto, não é segredo para os educadores que alcançar essa meta envolve ações e esforços que dependem não apenas da competência e boa vontade dos professores ou de material didático de qualidade, mas

também de organização e supervisão dos profissionais responsáveis pela gestão.

Portanto, ao exercer habilidades de líder, é possível conscientizar, unir e organizar os professores, bem como os demais funcionários na busca pelos objetivos da escola. Com isso, todos os educadores envolvidos são estimulados a cooperarem uns com os outros e a darem o melhor de si para que a instituição ofereça um ensino de qualidade aos seus alunos.

Neste artigo, foram abordados diversos aspectos relacionados à gestão de projetos educacionais. Primeiramente, foi discutida a importância de se estabelecer objetivos claros e mensuráveis, que estejam alinhados com a visão e missão da instituição. A definição de metas claras é fundamental para garantir o alinhamento entre todos os envolvidos e a organização adequada de recursos.

Além disso, foram apresentadas algumas ferramentas e técnicas que podem ser utilizadas na gestão de projetos educacionais, como o diagrama de Gantt, que permite visualizar as atividades em uma linha do tempo, o ciclo PDCA, que auxilia no planejamento, execução, controle e melhoria contínua do projeto, e a matriz SWOT, utilizada para analisar as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças envolvidas no projeto.

Outro ponto destacado foi a importância do envolvimento de toda a comunidade educacional, incluindo gestores, professores, alunos e famílias, no planejamento e execução dos projetos. A participação de todos os envolvidos é fundamental para garantir o comprometimento e a colaboração de todos, bem como para promover a multiplicação de ideias e ações.

Ressaltou-se a importância da avaliação do projeto educacional, através de indicadores de desempenho e feedbacks constantes. A avaliação é uma ferramenta fundamental para identificar eventuais problemas e promover melhorias contínuas nos projetos.

A gestão de projetos educacionais é uma prática essencial para o sucesso das instituições de ensino. Através do planejamento, organização, monitoramento e avaliação adequados, é possível alcançar os objetivos propostos e promover melhorias contínuas. Para isso, é fundamental contar com a participação e engajamento de todos os envolvidos, garantindo o sucesso do projeto educacional.

Portanto a gestão de projetos educacionais é uma área fundamental para o sucesso das instituições de ensino. Através dessa prática, é possível planejar, organizar, monitorar e avaliar todas as etapas do projeto, garantindo sua efetividade e alcance dos objetivos propostos.

BIBLIOGRAFIA

1. Pacheco, Luiz; Sala, Osvaldo. Gestão de Projetos Educacionais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

2. Valente, Jerônimo; Novaretti, Tanise. Gerenciamento de Projetos na Educação. São Paulo: Atlas, 2012.

3. Silva, Mozar José de Brito. Gestão de Projetos: uma perspectiva aplicada a projetos educacionais. São Paulo: Saraiva, 2014.

4. Filho, Jairo Siqueira; Lichtenstein, Gustavo; Carvalho, Marly Monteiro de. Gestão de Projetos Educacionais: teoria e prática. Curitiba: Ibpex, 2010.

5. Müller, Marcelo. Gestão de Projetos Educacionais: como transformar suas ideias em ação. São Paulo: Atlas, 2018.

6. Favarin, Márcio. Guia PMBOK para Gerenciamento de Projetos Educacionais. São Paulo: Urso Branco, 2009.

7. Faria, Henrique Seabra. Gerenciamento de Projetos Educacionais: manual prático com estratégia, planejamento e controle de projetos em ensino e pesquisa. São Paulo: Érica, 2016.

8. Amaral, Roberto; Meireles, Marisa. Gerência de Projetos em Educação: como aplicar o PMBOK em projetos educacionais. São Paulo: Atlas, 2013.

9. Almeida, Maria Isabel de. Gestão de Projetos Educacionais: uma abordagem humanista. São Paulo: Cortez, 2007.

10. Rodrigues, Cristiano; Guarezi, Uederson. Gerenciamento de Projetos Educacionais: uma abordagem prática. Curitiba: Ibpex, 2011.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

CLAUDETE COELHO BARRETO

RESUMO

O presente estudo busca compreender os rumos da implementação da política inclusiva por meio da confrontação do discurso oficial com as práticas sociais. A história da educação especial no Brasil está marcada pela exclusão social e educacional, entende-se que garantir o direito à educação das pessoas com deficiência é um processo complexo e que exige ações políticas de diferentes dimensões.

Palavras-chave: educação; inclusão.

A reflexão sobre as diretrizes, materiais e documentos do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade a partir dos depoimentos de gestores de um município-polo permitiu levantar algumas questões relacionadas ao modo como a política inclusiva está sendo implantada. A análise revela que há tensões e conflitos relacionados às possibilidades de efetivação das ações de formação e multiplicação; à própria discussão conceitual sobre a inclusão; ao lócus de atendimento ao aluno com deficiência; ao financiamento e às relações

entre o público e privado; assim como, quanto às responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo. Os resultados apontam que essas tensões podem ser entendidas a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, a valorização da diversidade e o atendimento de necessidades individuais.

A educação inclusiva é uma ação educacional humanística, democrática, amorosa, mas não piedosa, que percebe o sujeito em sua singularidade e que tem como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

O conceito de educação inclusiva surgiu a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. A ideia é que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. O objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.

Do ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto. No entanto, por vezes, surge uma imensa dificuldade por parte das escolas em conseguirem integrar as crianças com necessidades especiais devido à necessidade de criar as condições adequadas.

Com a Declaração de Salamanca surgiu o termo necessidades educativas especiais, que veio substituir o termo “criança especial”, termo anteriormente utilizado para designar uma criança com deficiência. Porém, este novo termo não se refere apenas ás pessoas com deficiência, este engloba todas e quaisquer necessidades consideradas “diferentes” e que necessitem de algum tipo de abordagem específica por parte de instituições. Num mundo cheio de incertezas, o Homem está sempre a procura da sua identidade e, por

vezes, chega mesmo a procurar integrar-se na sociedade que o rodeia, pois fica um pouco “perdido”.

Levando em consideração a Declaração de Salamanca onde surgiu o termo necessidades educativas especiais, que veio substituir o termo “criança especial”, termo anteriormente utilizado para designar uma criança com deficiência. Pode – se concluir que esse novo termo não se refere apenas às pessoas com deficiência, este engloba todas e quaisquer necessidades consideradas “diferentes” e que necessitem de algum tipo de abordagem específica por parte de instituições. Todavia, se faz necessário um conjunto de aparatos técnicos e humanos para que o processo de desenvolvimento dessas crianças ocorra de forma plena. No entanto, sabemos que no momento não é caso.

Diferença entre o ensino integrado e o ensino inclusivo

As expressões integrado e inclusivo são comumente utilizadas como se tivessem o mesmo significado. No entanto, em termos educacionais representam grandes diferenças a nível da filosofia a qual cada termo serve. O ensino integrado refere-se às crianças com deficiência aprenderem de forma eficaz quando frequentam as escolas regulares, tendo como instrumento a qualidade do ensino. No ensino integrado, a criança é vista como sendo *portadora* do problema e necessitando ser adaptada aos demais estudantes. Por exemplo, se uma criança com dificuldades auditivas é *integrada* numa escola regular, ela pode usar um aparelho auditivo e geralmente espera-se que aprenda a falar de forma a poder pertencer ao grupo. Em contrapartida, não se espera que os professores e as outras crianças aprendam a língua de sinais. Em outras palavras, a integração pressupõe que a criança deficiente se reabilite e possa ser integrada, ou não obterá sucesso.

O ensino inclusivo toma por base a visão sociológica de deficiência e diferença, reconhece assim que todas as crianças são diferentes, e que as escolas e sistemas de educação precisam ser transformados para atender às necessidades individuais de todos os educandos – com ou sem necessidade especial. A inclusão não significa tornar todos iguais, mas respeitar as diferenças. Isto exige a utilização de diferentes métodos para se responder às diferentes necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento individuais. O ensino integrado é algumas vezes visto como um passo em direção à inclusão, no entanto sua maior limitação é que se o sistema escolar se mantiver inalterado, apenas algumas crianças serão integradas.

Para se ter um parâmetro ou meio termo entre ter a deficiência intelectual e não ter a deficiência, utiliza-se o termo limítrofe. A criança limítrofe entra no grupo de alunos de "Educação Inclusiva". O diagnóstico médico, explica sobre a situação dizendo que a criança tem um retardo intelectual, porém não chega a ter a deficiência em si, a criança cresce tendo dificuldades na aprendizagem durante toda sua vida. Geralmente a APAE colabora ajudando essas crianças, e são encaminhadas também para psicólogos, psicopedagogos, ou dependendo até mesmo para psiquiatras. As crianças com esse distúrbio podem ter várias características, umas são dispersas durante as explicações, outras são agressivas, algumas criam seus próprios mundos, e se distraem com qualquer coisa, dentre outras características.

Exclusão X Inclusão

A lógica da exclusão apoia - se na lógica das classes. Classificar é uma forma de conhecimento, que nos possibilita definir a extensão dos termos que, por possuírem um critério comum, são equivalentes entre si, quanto a esse critério. Ou seja, classificar é uma forma de conhecimento pela qual reunimos, abstraindo as semelhanças, todos os termos que satisfazem a um critério comum, tornando-os, por isso, equivalentes entre si com relação a esse critério. Todos nós classificamos, necessitamos classificar para conhecer as

coisas. Classificar é, portanto, uma forma de organização ou de raciocínio que coloca os iguais, os que respondem ao mesmo critério, em um mesmo lugar, em uma mesma caixa. Iguais, significa, aqui, que os elementos – por terem sido reunidos e por se enquadrarem no mesmo critério, não guardam diferenças e por isso são equivalentes entre si, isto é, substituem-se uns aos outros.

É o caso dos alunos em uma sala de aula. Do ponto de vista da definição, em termos de série ou ciclo escolar, todos são substituíveis entre si, pois obedecem ao mesmo critério. Esse é o poder da lógica da classe: abstrair diferenças.

Hoje, critica-se o lado negativo de se pensar ou organizar o conhecimento pela classe. É importante, porém, aprendermos a analisar os dois lados de cada coisa. O “bem” e o “mal” que lhe atribuímos. Como desfrutar o bem e conviver com os impasses do mal, considerando que nem sempre eles podem ser dissociados?

A ideia de classe como possibilidade de reunir pessoas que, sob um certo critério, sob uma certa condição, se substituem, ou seja, se equivalem, é uma ideia muito poderosa na prática. Poderosa, porém, na condição de que, para reunir, seja necessário excluir, deixar fora todos os que não caibam no critério. Esses formarão, agora, o grupo dos sem-critério, sem-categoria, o grupo dos excluídos. No que diz respeito aos excepcionais, aos portadores de deficiência auditiva, física, visual, foi esse o raciocínio reinante na nossa educação até há bem pouco tempo. Eles estavam, de certa forma, excluídos da escolaridade normal porque não entravam na categoria privilegiada e formavam uma outra classe de pessoas, uma outra classe de alunos. Em alguns casos, uma classe que dispunha de alguns recursos, de bom atendimento; mas, infelizmente, em muitos casos, um depósito de pessoas que, a partir de um certo momento, não se conseguia saber o que era pior nelas, se era a sua cegueira ou tudo aquilo que, podendo ser normal, tinha sido destruído, prejudicado – em nome de uma dificuldade nossa em ver o cego

além da sua cegueira – ver aquilo que um cego compartilha com os videntes e que, muitas vezes, são todas as outras funções. Então, na verdade, muitas vezes, a nossa cegueira – se eu posso usar essa metáfora – é maior do que a cegueira do cego, nossa surdez maior do que a do surdo, nossa limitação maior do que a do mutilado ou do excepcional.

O problema da classe, em outras palavras, é reunir os que entram por um critério comum e excluir aqueles que estão fora do critério. Se, do ponto de vista cognitivo, do ponto de vista teórico, do ponto de vista de conhecimento, isso é muito simpático, é muito potente; do ponto de vista social, do ponto de vista político, do ponto de vista educacional, cria, na prática, situações indesejáveis e muitas vezes insuportáveis.

Dizer que a exclusão se apoia na lógica da classe não significa que classificar seja algo errado. Classificar é necessário e, por isso, bom. Todos necessitamos classificar: a classificação é uma fonte de conhecimento. Pela classificação, pode-se separar, por exemplo, as frutas maduras das que ainda estão verdes, pode-se formar agrupamentos segundo um certo critério. Sem a classificação, é difícil aprender ou conhecer. O problema, então, não reside em agrupar as coisas por classe, o problema reside no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe, que cria preconceitos, separa, aliena.

Como, durante séculos, a organização familiar e escolar foi determinada pela classe, o desafio de uma educação inclusiva consiste em romper com o preconceito, ao conviver com pessoas que, em nossa fantasia, não são como nós, não têm nossas propriedades ou características. Essa atitude permanece até que um acidente, uma morte, uma doença em família nos lembre que essa é uma circunstância de todos nós, em algum momento de nossa vida. Alguns têm essa circunstância permanentemente; para outros, ela se torna permanente e, para outros ainda, ela é momentânea, ou seja, vem e vai.

Se fui claro até agora, o problema da classe consiste em estruturar as coisas numa relação de dependência, ou seja, depende-se do critério para estar dentro ou fora. É o critério, como forma, quem autoriza a exclusão ou a inclusão na classe, ou seja, o critério é o referente; portanto depende-se de atender, ou não, ao critério para pertencer, ou não, a uma classe. Além disso, quem está fora do critério, ou seja, excluído em relação ao critério, não é nada. Em outras palavras, na lógica da exclusão, os que estão fora do critério compõem algo indefinido, por isso são frequentemente designados pelo termo "sem": sem-terra, sem-teto, sem-projeto.

Na lógica da classe, a exclusão dos termos que não possuem o critério que define a classe é obtida pelo raciocínio do "sim" e do "não". O "sim" afirma a pertinência, isto é, autoriza a inclusão. O "não" nega a pertinência, autoriza a exclusão.

Crianças (ou pessoas em geral) que não se encaixem em certos critérios estão fora e, portanto, entregues à própria sorte. Ou seja, a exclusão é o destino dos que não pertencem, por não satisfazerem os critérios, a uma certa classe.

Lógica da Inclusão

Define-se a inclusão pela lógica da relação, por intermédio da qual um termo é definido em função de outro. A lógica da exclusão, como vimos, é definida pela extensão dos termos que possuem algo em comum, ou seja, atendem a um critério ou referente (exterior). A lógica da inclusão é definida pela compreensão, ou seja, por algo interno a um conjunto e que lhe dá um sentido.

Há um discurso simpático, politizado e bem-intencionado, favorável à relação. Em tese, somos todos favoráveis ao raciocínio da relação; mas, gostaria de analisar os riscos de uma relação perversa que, nesse sentido, pode repetir o que já conhecemos sob o nome de classe ou exclusão. O que é relação?

Relação é uma forma de interação, de organizar o conhecimento, ou de pensar o que quer que seja, na perspectiva de outro. Do ponto de vista da classe, por exemplo, se uma mulher for casada com um alcoólatra, se o referente for beber, e se ela não beber, então, ao contrário de seu marido, ela é considerada não-alcoólatra, ou seja, está excluída da classe das pessoas que bebem. Em outras palavras, seu marido pertence à classe das pessoas alcoólatras e ela não; ele é dependente do álcool, ela não. Do ponto de vista da relação, dá-se o inverso. Se uma pessoa for casada com um alcoólatra, então, todas as pessoas que pertencem à sua família, também estão compreendidas por essa relação, ou seja, são mulher ou filho de um "alcoólatra". Em outras palavras, pode ser que uma pessoa que pertença à família de um alcoólatra não beba uma gota de álcool, mas o fato de pertencer à mesma família, em termos relacionais, implica que ela, também, sofra as consequências do alcoolismo, pois é também parte de um mesmo todo.

Sei que a análise do tema inclusão/exclusão pode causar um certo embaraço, pois, em certos conteúdos, a exclusão é ruim, mas, em outros, proporciona a ilusão de liberdade. Pela lógica da classe, se um marido for impotente e sua mulher, não, a dificuldade dele não a atingirá, pois ela é potente. Do ponto de vista da relação, a impotência será algo comum ao marido e à mulher, ainda que os dois possam ocupar, quanto ao problema, diferentes posições. Sei que isso pode parecer desagradável e difícil de suportar, mas esse é um dos princípios da lógica da inclusão. O objetivo desse texto é analisar o fundamento dessa lógica. Ou seja, não dá para ser contra a exclusão, em certos domínios, e, em outros, ser a favor, por se sentir menos mal, menos afetado. Por exemplo, pode ser que quem use droga seja o filho ou o irmão. Do ponto de vista da classe, é verdade; do ponto de vista da relação, é falso. Se o filho ou irmão é um drogado os outros integrantes da família também estão envolvidos no problema. Assumir isso é, muitas vezes, a condição para um trabalho de recuperação do doente.

O que está sendo analisado aqui, em termos da relação entre o alcoólatra e sua mulher, pode ser pensado, igualmente, quanto à relação professor/aluno. Se uma criança tem dificuldades de aprendizagem ou de convivência em sala de aula, se suas limitações causam “problemas” quanto aos hábitos pedagógicos do professor (estratégias de ensino, organização do espaço e tempo didáticos, expectativas, etc.), pela lógica da classe, a dificuldade é do aluno e não necessariamente do professor. Na lógica da relação o “problema” é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos, nesse novo contexto, a rever suas formas de se relacionar com os alunos, a estudar temas que pensava nunca ter que estudar. Tudo isso altera muito a situação tradicional da escola, por mais que ela seja, também, julgada insatisfatória.

Classificar, como mencionado, é reunir coisas que tenham um critério comum e, portanto, sejam substituíveis entre si. Relacionar é reunir coisas que façam parte uma da outra, e que, nesse sentido, não valham por si mesmas, pois é a relação com o outro, e vice-versa, que as define. Consideremos, por exemplo, duas canetas, uma medindo 10 cm e outra, 15 cm. O fato de que, pela classe, ambas sejam canetas não anula o fato de que, pela relação, uma seja maior (ou menor) do que a outra. Portanto, na relação, quem nos define são também os outros com quem nos relacionamos, pois somos definidos por esse jogo de posições que nos situa uns e em relação a outros, de diversos modos.

Para analisar o problema da inclusão, penso ser útil usar exemplos, considerados ora na perspectiva da classe, ora na perspectiva da relação, e, algumas vezes, usar exemplos “fortes” para tomarmos consciência do preço do estarmos juntos, isto é, para refletirmos sobre uma certa idealização de que incluir sempre seja bom e tranquilo. Numa reunião de pais, podemos estar juntos com um alcoólatra, ladrão ou prostituta. Na relação “o meu e o seu filho são alunos dessa escola”, todos estamos compreendidos no mesmo contínuo. Suportamos isso? Suportamos, por exemplo, sentarmo-nos ao lado de uma

prostituta e vê-la, nesse momento, apenas como a mãe de uma criança que, eventualmente, está tendo dificuldades? Porque os incluídos não são os deficientes mentais, os incluídos somos nós, e a inclusão não vale só para essas pessoas; vale para todos nós porque, caso contrário, estaremos novamente raciocinando pela classe, não pela relação.

Relacionar é definir algo em relação ao outro, pela sua posição ou lugar, por aquilo que está entre os dois, não nele ou no outro. Para insistir no exemplo, pela lógica da classe, o alcoolismo está no marido, não na esposa. Pela lógica da relação, o alcoolismo é um problema deles e é por isso que viver com ele, alcoólatra, significa conviver com aquilo que nos relaciona. Caso contrário, raciocinamos novamente pela classe, como se a educação inclusiva significasse colocar os cegos e mutilados dentro da classe e nós continuarmos normais. Não é isto, isto é mentira, ilusão, perversidade, arrogância. Incluir significa abrir-se para o que o outro é e para o que eu sou ou não sou em relação ao outro. Por isso, a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, das estratégias que utilizamos, dos objetos e do modo como organizamos o espaço e o tempo na sala de aula. Temos que rever as estratégias para ensinar matemática e língua portuguesa. Temos que rever a grade curricular, os critérios de promoção ou de avaliação. Temos que rever nossa posição ou lugar frente a esses outros, outrora excluídos, que agora fazem parte do todo ao qual pertencemos. Incluir significa aprender, reorganizar grupos, classes; significa promover a interação entre crianças de um outro modo.

Na lógica da exclusão ou da classe, o referente é externo (isto é, independente dos objetos que são por ele classificados), único (mesmo podendo integrar várias qualidades ao mesmo tempo) e sucessivo (podemos classificar um objeto de infinitas formas, mas em “tempos” ou “espaços” diferentes). Na lógica da inclusão ou da relação, o referente (que compreende ou dá sentido a ela) é interno (é o que faz a mediação entre um termo e um outro e, nesse sentido, está entre eles) e, por isso, é múltiplo e simultâneo

(podemos nos relacionar no mesmo espaço e tempo de muitas e muitas formas).

Da interdependência

Se, na classe, a estrutura é de dependência ou de independência, numa relação que se queira verdadeira, a propriedade é de interdependência. Já discuti a dependência e a independência, no raciocínio sobre a classe. Penso que, agora, seja interessante analisar a interdependência, que caracteriza o raciocínio da relação.

Uma relação estrutura-se pela propriedade da interdependência, cujas características são: ser indissociável, complementar e irredutível.

Ser indissociável significa que, na relação, não existe a não-dualidade, não existe o separado ou separável. É por isso que, conforme já comentei, enquanto, na classe, uma pessoa pode ser alcoólatra e a outra, normal, na relação, predomina o princípio da indissociabilidade, ou seja, o que vale para uma vale para outra, mesmo que ocupem posições diferentes, nesse mesmo contínuo relacional. Então, a indissociabilidade é o princípio pelo qual compartilhamos um mesmo todo, ainda que eventualmente em posições diferentes. Ou seja, pertencemos todos a um mesmo contínuo, mesmo quando negamos esse contínuo, mesmo querendo sair fora dele, mesmo tendo medo dele. Na classe, isso não ocorre porque, o que decide a presença ou não é o critério que junta ou separa os termos em função de sua equivalência, ou possibilidade de substituição. Na relação, nos limites do sistema que está sendo considerado (família, escola, etc.) estamos sempre dentro, compondo as partes que definem o sistema como um todo.

A complementaridade é o princípio pelo qual, num todo, a parte que falta para a outra parte virar todo é complementar. Por exemplo, do ponto de vista pessoal, o homem, enquanto gênero, não depende da mulher. O homem pode viver a sua vida inteira independente da mulher, do ponto de vista pessoal. Do ponto de vista biológico, o homem é complementar à mulher,

enquanto espécie. Porque há uma parte do homem que ele só encontra na mulher. Do ponto de vista da espécie, portanto, do ponto de vista biológico, há uma parte da mulher que só os homens têm. Por isso, do ponto de vista biológico, a relação homem-mulher é uma relação complementar.

Recorrendo a outro exemplo biológico: nosso sistema respiratório é composto por uma parte, o ar, que nosso aparelho respiratório não produz. O ar complementa o que nos falta para respirar. Complementaridade significa que há uma parte que nos completa e que está fora de nós. É isso que quer dizer interação e assimilação, na teoria de Piaget. O que quer dizer assimilação? Por que somos fadados à interação? Interação quer dizer relação. Porque o nosso sistema respiratório precisa do ar e nós não fabricamos o ar. Por isso, assimilar significa poder incorporar do outro aquela parte sem a qual eu não sou, eu não me completo.

Tomemos, agora, um outro exemplo, no âmbito social. Um texto, enquanto texto, não depende de sua leitura. Se tiver as propriedades, a estrutura, a forma etc., de um texto, é um texto. Mas, do ponto de vista funcional, um texto que não continue sendo lido deixa de ser um texto. Porque um texto que tenha sido construído como texto e que ninguém leia não é um texto. Por isso, leitura e escrita são atos sociais complementares: a leitura é aquilo que complementa a escrita enquanto ato social de comunicação e vice-versa, ou seja, o princípio da complementaridade baseia-se na ideia de que uma parte do todo, que não esteja em um lado, há de estar no outro. Para se afirmar, por exemplo, que uma caneta B é maior que uma caneta C, é necessário considerá-la como referência. Só que, ao mesmo tempo, a caneta B, pode ser maior que uma caneta A, pois, nessa outra referência, ela tem mais comprimento. Qual é a relação disso com complementaridade? Complementar é o que falta para algo se completar. Para se dizer que uma coisa é maior ou menor que outra, a outra é que lhe falta para se definir sua condição de maior ou menor.

O interessante, do ponto de vista teórico, e talvez injusto do ponto de vista prático, é que, às vezes, usamos as pessoas portadoras de deficiência, como referência para afirmarmos que somos normais, que não temos o que elas têm. Ou seja, usamos o critério da classe, pois deficiência, por definição, indica a pessoa, segundo o critério “eficiência”. Se usássemos o critério da relação, isso nos desafiaria para outras formas de compreensão.

A proposta de inclusão, pela qual tenho a maior simpatia, apesar de todos os desafios que nos coloca, é considerar a relação entre as pessoas de forma interdependente, ou seja, indissociável, irredutível e complementar. Como, de um ponto de vista relacional, nos comportarmos de modo indissociável com uma criança deficiente, por exemplo? Como não a reduzir aos nossos medos, dificuldades ou preconceitos? Como não a reduzir ao que gostaríamos que fosse, aos nossos anseios ou expectativas? Como reconhecê-la por aquilo que é ou pode ser, nos limites que a definem, como, aliás, definem qualquer um de nós? Como pensá-la como parte de nós, que nos desafia naquilo que sempre recusamos ou negamos em nós e, graças a isso, aprender com ela e, quem sabe, nos aperfeiçoarmos, graças a ela?

Outro aspecto da relação é o da irredutibilidade. Numa relação, nada é redutível porque tudo depende da relação, que se estabelece entre uma coisa e outra. Por exemplo, simultaneamente, se em uma relação algo é menor, em outra pode ser maior e em outra ainda pode ser igual. Por isso, na relação, o princípio é o da irredutibilidade, pois um objeto não se reduz ao nosso referente, ele admite múltiplos referentes, ou seja, pode ser compreendido de muitas formas. Na lógica da classe, ao contrário, somos redutíveis, redutíveis ao critério que nos define. Na lógica da relação, somos irredutíveis no sentido de que não somos reduzidos a uma coisa ou outra porque quem nos define é a relação.

Considerações Finais

O quadro assim delineado fica mais complexo ainda quando se consideram as necessidades dos sistemas de ensino de responder às demandas por qualidade e de apresentar resultados socialmente satisfatórios e quando se consideram as deficiências históricas na formação de educadores. Nesse contexto, as tensões e os conflitos gerados na implementação do Programa ora analisado podem ser entendidos a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, à valorização da diversidade e ao atendimento de necessidades individuais.

Nessa direção poderíamos avançar na reflexão sobre o papel das atuais reformas educacionais frente à histórica desigualdade social e escolar presentes no Brasil. Uma vez que falamos, como autoras, do lugar de quem pensa que, num projeto emancipador de sociedade e educação, o direito à educação não caberia em reformas pontuais e sim num projeto político-pedagógico que teria como princípio o acesso, a permanência e a socialização-apropriação do conhecimento para todas as crianças e jovens. O projeto de educação é consequência de um projeto de sociedade que valoriza a educação como processo criador e emancipador do homem.

Referências Bibliográficas

Declaração de Salamanca, Ministério da Educação

A atenção educacional à diversidade: escolas inclusivas. R. Blanco, In: Marchesi, A., Tedesco, J.C., e

A sala de aula inclusiva. Daniela Alonso e S. Casarin. São Paulo. No prelo 2012.

Diversidade como paradigma de ação pedagógica na Educação. R. E. Carvalho. In:
Revista da Educação Especial. MEC/SEESP. Out. 2005.

Flexibilização Curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência. E. Lopes, PDE, Universidade Estadual de Londrina. Paraná. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/786-2.pdf

Qualidade, equidade e reformas no ensino. Coll, C. Madri: OEI-Fundação Santillana, 2009.

Documentos
Resolução CNE/CEB Nº 2. Art. 5º, Inciso III, MEC. 2001. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e Parecer CNE/CEB nº 13/2009 http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

ARANHA, M. S. F. (Org.). **Educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 4v.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso: em 20 de outubro de 2008.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de outubro de 2008.]

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de outubro de 2008.

BRASIL. **Lei n. 10172, de 10 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de outubro de 2008.

BRASIL. **Lei 10845, de 05 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de out. de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 01 agosto de 2007

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

BRASIL. **Decreto 6253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008

BRASIL. **Decreto 6571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de outubro de 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

CAIADO, K. R. M. **O aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006

FERREIRA, J. R. Políticas Educacionais e Educação Especial. In: Reunião Anual da ANPED. 25. **Anais**... Caxambu, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: abril de 2008

FREITAS, M. C. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006

GENTILI, P. Educação. In: SADER, E. *et al*. **Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 440-451

JINKINGS, I. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 9-14.

KASSAR, M. C. M. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. de *et al*.**Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20

_____. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 689-715, 2006.

NERI, M. *et al*. **Diversidade**: retratos da deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROTH, B. W. (Org.). **Experiências educacionais inclusivas** – Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SANFELICE, J. L. Fontes e história das políticas educacionais. In: LOMBARDI, J. L.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 97-108.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

ABORDAGENS HISTÓRICAS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

GRACIELINE RIBEIRO DOS SANTOS[10]

Eixo: Fatos Históricos

Resumo

Ao decorrer do século XX, houve uma revolução mundial na apreciação da arte da criança via que temos na arte um instrumento de educação e não uma simples matéria a ensinar para se compreender como as artes, em suas diversas formas, contribuem para a construção do conhecimento humano, é necessário investigar o que é e como se dá a construção do conhecimento. tornando necessário compreender o que é o conhecimento, é possível apoiar-se em variadas perspectivas, entre elas: a filosófica, a psicológica e a histórica.

Palavras-chave: Abordagens Históricas, Conhecimento, Educação

ABSTRACT:

During the 20th century, there was a worldwide revolution in the appreciation of children's art, as we have in art an educational instrument and not a simple subject to teach in order to understand how the arts, in their various forms, contribute to the construction of knowledge. human, it is necessary to investigate what it is and how the construction of knowledge takes

[10] Graduada em PEDAGOGIA pela FACULDADE UNIFAI -SP
(E-mail (gracielineribeiro@gmail.com) Professora da Rede Municipal de São Paulo

place. making it necessary to understand what knowledge is, it is possible to rely on various perspectives, including: philosophical, psychological and historical.

Keywords: Art History Knowledge, Education

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento configura-se como uma construção contínua de mediação entre o sujeito e o objeto, ou seja, entre o meio físico e o social nessa ação, o indivíduo constrói novas estruturas mentais, estabelecendo condições e capacidades próprias de conhecer assim, o indivíduo não aprende como se ele fosse um depósito de informações. No processo de construção de conhecimento, o indivíduo é sujeito ativo, só vai aprender significativamente se houver uma interação com o objeto com base na teoria piagetiana, o indivíduo é sujeito do processo de construção do seu conhecimento e esse processo só é possível mediante a sua ação.

É importante ressaltar que um trabalho artístico sempre carrega a marca do seu criador, ou seja, traz embutida, em si, a ação do sujeito que a criou, que é fruto de sua interação com o meio e com o próprio objeto criado nesse processo, o indivíduo é capaz de construir o entendimento de novos conceitos referentes a materiais e a técnicas utilizadas, o que se dá nas artes plásticas, na dança, no teatro, na música, e na produção de poesias. as Artes constituem atividades pelas quais o indivíduo é despertado para a criatividade, a qual se acentua com a prática.

Para Mitjáns Martinez (2000, p. 54), "criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo, que cumpre exigências de uma

determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico", ou seja, carrega aspectos da personalidade.

O ato criativo é um processo que sempre traz algo da pessoa que o executa. Uma pintura, por exemplo, por mais que uma pessoa tente fazê-la igual à outra, nunca o será, sempre apresentará algo diferente. Como processo de criação do novo, a arte favorece a superação, do que é igual, da reprodução, favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e criativa.

DESENVOLVIMENTO

Por isso, estamos trazendo a luz as ideias de importantes teóricos sobre o assunto “educar através do lúdico”, abordando as ideias de Froebel, Piaget e Vygotsky dentre outros que viveu entre os anos de 1782 e 1852, foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase decisiva na formação das pessoas, e como professor fundou sua escola em 1816 na cidade alemã Griesheim ele quem deu origem ao nome “jardim da infância”, pois acreditava que as crianças são como plantas em formação e precisam de cuidados especiais. Desenhava círculos, esferas, cubos para estimular o aprendizado das crianças. Tudo era feito de material macio e as brincadeiras eram acompanhadas de danças e músicas

Modesto e Rubio (2014; p. 8) nos dizem:

> Fröebel foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo por acreditar que as crianças aprendem através do brincar e que sua personalidade pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brinquedo. (MODESTO E RUBIO, 2014)

Segundo Piaget que viveu entre os anos de 1896 e 1980, não era um educador infantil, mas foi um biólogo que se dedicou a observar o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano.

Piaget nos diz que há 4 estágios básicos de desenvolvimento que, segundo Oliveira (2001; p. 5-6) são:

Sensório-Motor (0-24 meses): Esse período inicia com um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o bebê irá explorar seu próprio corpo, conhecer os seus vários componentes, sentir emoções, estimular o ambiente social e ser por ele estimulado, dessa forma irá desenvolver a base do seu autoconceito.

a criança está trabalhando ativamente no sentido de formar uma noção de eu. Depois a criança inicia alguns reflexos que pelo exercício, se transforma em esquemas sensoriais- motores.

> II-Pré-operacional (2-7 anos): Nesse período, a partir da linguagem a criança inicia a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos. No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas, não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos: o mundo social e o das representações interiores.

Durante esse período a criança continua bastante egocêntrica, devido à ausência de esquemas conceituais e de lógica, a criança mistura a realidade com fantasia, tornando um pensamento lúdico o egocentrismo é caracterizado como uma visão da realidade que parte do próprio eu, isto é, a criança se confunde com objetos e pessoas nessa fase a criança desenvolve noções a respeito de objetos que serão utilizados na próxima fase, para formar, a criança está sujeita a vários erros.

E para compreender o pensamento assim o descreve: “...ao lançar-se numa atividade desconhecida (o jogo ou brincadeira), o aluno entrará em conflito; mas logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este estará assimilando o novo conhecimento”.

A livre expressão é um meio pelo qual se revela a essência da personalidade, pois subentende exteriorização e representação apesar da espontaneidade quase sempre presente na criança, a realidade social e material não possibilitam que a mesma expresse as suas realidades subjetivas

através da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se as necessidades e se afirma o eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma.

Assim, ao exercitar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais existem fatores que funcionam como repressão ao potencial criador, fatores estes que contribuem para a construção de uma visão limitada dos próprios talentos e potencialidades, dentre as quais, o medo da crítica e a ideia de que o talento está presente em poucos indivíduos.

A sociedade que inculca esses medos, através das crenças e valores estabelecidos, que são repassados, muitas vezes, e que, de forma gradual, atingem as crianças, por meio das proibições e repreensões exercidas pelos adultos.

São estas barreiras emocionais e culturais que inviabilizam a visão da arte como criação e não reprodução. Dentre as barreiras emocionais, a apatia, a insegurança, o medo, sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo, inibem uma forma de pensar mais inovadora e criadora em relação a essas barreiras emocionais, é possível efetuar mudanças, e o professor tem um papel importante no sentido de propiciar as condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades e talentos dos alunos desconsiderando as diversas atividades pelas quais se pode realizar tal estímulo, é importante salientar que as artes possibilitam o reforço de estímulos positivos para a construção de um autoconceito que valorize muito mais as habilidades do que as dificuldades, contribuindo, desse modo, para a elevação da autoestima dos alunos.

A ludicidade é importante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. Através das pesquisas podemos constatar que diversos autores e teóricos da educação são favoráveis a ludicidade para o desenvolvimento completo das crianças. Dentre os autores pesquisados pudemos citar Froebel,

Vygotsky e Piaget. Ambos acreditam que a criança deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

Diante do exposto nesse artigo, concluímos que a contação de histórias é de suma importância na educação infantil e faz parte do lúdico no desenvolvimento dessas crianças ao observar através da leitura de textos com esse enfoque que, o papel do professor é primordial no caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, utilizando o lúdico como fonte inspiradora, a fonte do desenvolvimento é a aprendizagem formal, mais a comunicação e a cooperação com o adulto ou parceiro mais experiente.

O desenvolvimento segue a aprendizagem quanto maior o estímulo, maior o desenvolvimento acredita-se que a atividade lúdica é essencial na vida das crianças que viveu entre os anos de 1896 e 1934, psicólogo nascido na Bielo-Rússia, e que se dedicou a estudar o desenvolvimento atribuía um papel preponderante às relações sociais, tanto que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada sócio construtivismo ou sócio interacionismo posso concluir que incentivar a formação do hábito de leitura é a nossa missão como professores comprometidos com o desenvolvimento dos nossos alunos.

.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança, no sentido de que esta possa incorporar valores como solidariedade, inquietude e desejo de mudança, sensibilidade, sentido e vida.

Para o desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral da criança são com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado

em sua relação com os adultos. o importante é saber diferenciar cópia e releitura da arte , propondo ambos os trabalhos, com finalidades distintas o aluno saberá acompanhar as propostas de cópia e releitura, desde que fique claro para ele qual a finalidade da atividade trazida pelo professor.

É fundamental que os alunos entendam a diferença entre a cópia e a releitura de uma obra, pois a releitura pressupõe entendimento, interpretação, criatividade, contextualização espaço-temporal do artista e da obra.

Na releitura é permitido utilizar materiais e técnicas diferentes daqueles que o artista originalmente utilizou, o importante é saber diferenciar cópia e releitura da arte , propondo ambos os trabalhos, com finalidades distintas o aluno saberá acompanhar as propostas de cópia e releitura, desde que fique claro para ele qual a finalidade da atividade trazida pelo professor.

REFERÊNCIAS

Modesto CM, Rubio SAJ. 2014. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação. 5 (1): 01-06.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do Orientado**r: confrontos e questionamentos. 2 ed. Campinas – SP: Papirus, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A Educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. **A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014

PIRES, Olivia da Silva. **Contribuições do ato de contar histórias na educação infantil para a formação do futuro leitor**. Trabalho de monografia - Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2011

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda. **A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos**. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SOUZA L.O. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. Revista educere et educare 235 – 249.Vol. 6 nº 12 jul./dez. 2011

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1981.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

CRISTINA VITAL MAYER

Resumo

As dificuldades de aprendizagem representam um conjunto de transtornos que afetam a capacidade de uma pessoa de aprender de maneira eficiente e eficaz. Estes transtornos podem influenciar diversas habilidades, incluindo leitura, escrita, raciocínio matemático e outras áreas do desempenho acadêmico. O presente artigo tem como objetivo explorar os tipos, causas, métodos de diagnóstico e estratégias de intervenção das dificuldades de aprendizagem, bem como fornece exemplos práticos para ilustrar a teoria.

Palavras-chave: aprendizagem; escola; criança.

Definição e Tipos de Dificuldades de Aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem são definidas como transtornos neurológicos que interferem na capacidade do cérebro de receber, processar, armazenar e responder a informações. As principais categorias incluem:

Dislexia

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que se manifesta principalmente como uma dificuldade na leitura e na compreensão de texto. As pessoas com dislexia

frequentemente apresentam problemas em decodificar palavras, ou seja, em relacionar os símbolos gráficos (letras) com os sons correspondentes. Isso pode levar a uma leitura lenta e hesitante, com muitos erros de pronúncia e dificuldade em reconhecer palavras familiares.

Características da Dislexia

- **Dificuldade de Decodificação**: Problemas em associar letras e sons, levando a dificuldades na leitura de palavras isoladas.
- **Problemas de Fluência**: Leitura lenta e laboriosa, com frequentes pausas e hesitações.
- **Compreensão Reduzida**: Dificuldade em entender o que está sendo lido, principalmente textos mais complexos.
- **Ortografia Inconsistente**: Erros de ortografia frequentes e inconsistentes, mesmo em palavras comuns.
- **Dificuldades de Memória**: Problemas em lembrar sequências de letras e sons, afetando a ortografia e a leitura.

Causas e Fatores de Risco

- **Genéticos**: A dislexia tende a ocorrer em famílias, sugerindo um componente hereditário.
- **Neurológicos**: Diferenças na estrutura e função de áreas específicas do cérebro relacionadas ao processamento da linguagem.

Intervenções e Tratamentos

- **Programas Fonéticos Estruturados**: Abordagens que focam na relação entre letras e sons.
- **Leitura Guiada e Assistida**: Uso de tecnologias assistivas como softwares de leitura.

- **Suporte Psicológico**: Terapias para lidar com o impacto emocional da dislexia.

Disgrafia

A disgrafia é uma dificuldade de aprendizagem específica que afeta a escrita. As pessoas com disgrafia podem ter problemas em formar letras legíveis, manter a coerência das ideias e aplicar regras gramaticais e ortográficas. Esta condição pode interferir significativamente na capacidade de expressar pensamentos por escrito.

Características da Disgrafia

- **Caligrafia Ilegível**: Letras mal-formadas e difíceis de ler, mesmo com esforço.
- **Problemas de Ortografia**: Erros frequentes de ortografia e gramática.
- **Organização de Ideias**: Dificuldade em organizar pensamentos de maneira lógica e coerente no papel.
- **Desconforto Físico**: Dor na mão ou cãibras durante a escrita prolongada.
- **Lentidão**: Tempo excessivo para completar tarefas de escrita.

Causas e Fatores de Risco

- **Neurológicos**: Problemas de coordenação motora fina e processamento visual-espacial.
- **Desenvolvimentais**: Condições como TDAH podem coexistir e exacerbar os sintomas.

Intervenções e Tratamentos

- **Terapia Ocupacional**: Exercícios para melhorar a coordenação motora fina.
- **Tecnologia Assistiva**: Uso de teclados e software de reconhecimento de voz.
- **Instrução Específica**: Programas de escrita estruturada e prática supervisionada.

Discalculia

A discalculia é um transtorno específico de aprendizagem que afeta a habilidade de entender e manipular números e conceitos matemáticos. As pessoas com discalculia podem encontrar dificuldade em realizar operações aritméticas básicas, compreender a noção de quantidade, e usar conceitos matemáticos em problemas do cotidiano.

Características da Discalculia

- **Dificuldades em Operações Básicas**: Problemas com adição, subtração, multiplicação e divisão.
- **Compreensão Numérica**: Dificuldade em entender conceitos como maior/menor, ordem numérica e magnitude.
- **Memória de Trabalho**: Problemas em manter e manipular informações numéricas na mente.
- **Raciocínio Espacial**: Dificuldade em compreender formas, padrões e relações espaciais.
- **Ansiedade Matemática**: Sentimento de frustração e ansiedade ao lidar com tarefas matemáticas.

Causas e Fatores de Risco

- **Genéticos**: Evidências sugerem um componente hereditário na discalculia.
- **Neurológicos**: Diferenças na estrutura e função de áreas do cérebro responsáveis pelo processamento numérico.

Intervenções e Tratamentos

- **Ensino Multissensorial**: Utilização de materiais táteis, visuais e auditivos para ensinar conceitos matemáticos.

- **Tutoria Personalizada**: Aulas particulares focadas nas necessidades específicas do aluno.
- **Tecnologia Assistiva**: Uso de calculadoras, software educativo e jogos matemáticos.

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

O TDAH é um transtorno neurobiológico caracterizado por dificuldades em manter a atenção, controlar impulsos e, em alguns casos, hiperatividade. Este transtorno pode afetar significativamente o desempenho acadêmico e o comportamento social.

Características do TDAH

- **Desatenção**: Dificuldade em manter o foco em tarefas, tendência a se distrair facilmente, problemas em seguir instruções detalhadas.
- **Hiperatividade**: Inquietação constante, dificuldade em permanecer sentado, fala excessiva.
- **Impulsividade**: Ações precipitadas sem considerar as consequências, dificuldade em esperar a vez, interrupções frequentes nas conversas.

Causas e Fatores de Risco

- **Genéticos**: Forte componente hereditário, com alta incidência de casos em famílias.
- **Neurológicos**: Alterações na estrutura e função de regiões cerebrais envolvidas no controle da atenção e impulsos.

Intervenções e Tratamentos

- **Terapia Comportamental**: Estratégias para modificar comportamentos negativos e desenvolver habilidades de autocontrole.

- **Medicação**: Estimulantes e outros medicamentos para ajudar a regular os níveis de neurotransmissores.
- **Ambiente de Aprendizagem Estruturado**: Salas de aula com menos distrações, rotinas claras e previsíveis.
- **Apoio Psicológico**: Terapia para lidar com os desafios emocionais associados ao TDAH.

Esses desenvolvimentos fornecem uma visão mais detalhada de cada dificuldade de aprendizagem, abordando suas características, causas e intervenções de forma abrangente.

Causas das Dificuldades de Aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem podem ser causadas por diversos fatores, geralmente divididos em duas categorias principais: genéticos e ambientais.

- **Fatores genéticos**: Incluem histórico familiar de dificuldades de aprendizagem, que podem indicar uma predisposição hereditária para esses transtornos.
- **Fatores ambientais**: Abrangem desde complicações durante a gravidez, como exposição a toxinas, até problemas na estrutura escolar e socioeconômica, como falta de recursos educacionais adequados e estresse social.

Diagnóstico das Dificuldades de Aprendizagem

O diagnóstico das dificuldades de aprendizagem é um processo complexo que geralmente envolve uma equipe multidisciplinar. Métodos comuns incluem:

- **Avaliações psicopedagógicas**: Exames detalhados que avaliam habilidades cognitivas e acadêmicas.
- **Testes padronizados**: Ferramentas que comparam o desempenho do aluno com normas estabelecidas para a idade ou nível escolar.

- **Observações em sala de aula**: Análises do comportamento e desempenho do aluno em um ambiente natural de aprendizagem.

Uma abordagem holística, que considera tanto as capacidades quanto as dificuldades do aluno, é essencial para um diagnóstico preciso.

Estratégias de Intervenção

As intervenções para dificuldades de aprendizagem devem ser personalizadas para atender às necessidades individuais de cada aluno. Abordagens eficazes incluem:

- **Ensino multissensorial**: Utilização de múltiplos sentidos (visual, auditivo, tátil) para reforçar a aprendizagem.
- **Instruções diferenciadas**: Adaptação de métodos de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos.
- **Tecnologias assistivas**: Uso de ferramentas tecnológicas, como software de leitura e calculadoras eletrônicas, para apoiar a aprendizagem.

Além disso, o apoio emocional e o envolvimento da família são cruciais para o sucesso das intervenções.

Exemplos de Casos Práticos

Estudos de caso podem ilustrar como as estratégias de intervenção são aplicadas na prática:

- **Caso de Dislexia**: Um aluno com dislexia que, através de um programa estruturado de leitura, melhorou significativamente sua compreensão e fluência. O programa incluía instruções fonéticas intensivas e uso de software de leitura.
- **Caso de Discalculia**: Um estudante com discalculia que, com apoio personalizado e uso de softwares educacionais, conseguiu dominar conceitos

matemáticos fundamentais. As intervenções incluíam tutoria individualizada e jogos matemáticos interativos.

Conclusão

As dificuldades de aprendizagem são desafios significativos que requerem atenção e intervenção adequadas. Com diagnósticos precisos e estratégias de ensino personalizadas, é possível promover um ambiente educacional inclusivo que permita a todos os alunos alcançar seu potencial máximo. A compreensão e o suporte contínuo são essenciais para ajudar esses alunos a superarem suas dificuldades e terem sucesso acadêmico e pessoal.

Referências Bibliográficas

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). **The nature and classification of reading disorders**: A commentary on proposals for DSM-5. **Journal of Child Psychology and Psychiatry,** 53(5), 593-607.

Shaywitz, S. E. (1998). **Dyslexia. The New England Journal of medicine**, 338*(5), 307-312.

Pennington, B. F. (2009). **Diagnosing Learning Disorders: A Neuropsychological Framework.** Guilford Press.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). **A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia,** 53(1), 1-14.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., **Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). Learning Disabilities: From Identification to Intervention.** Guilford Publications*.

Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). **Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention.** John Wiley & Sons.

Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (Eds.). (2013). **Handbook of Learning Disabilities. Guilford Publications.**

Berninger, V. W., & Wolf, B. J. (2009). **Teaching Students with Dyslexia and Dysgraphia: Lessons from Teaching and Science**. Paul H. Brookes Publishing. Silver,

L. B. (2006). **The Misunderstood Child: Understanding and Coping with Your Child's Learning Disabilities.** McGraw-Hill.

Levine, M. (2002). **A Mind at a Time**. Simon & Schuster.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A ARTE COMO INSTRUMENTO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HELEN MACIEL DE OLIVEIRA

Eixo: Ludicidade

RESUMO

Este artigo visa trazer uma reflexão sobre a importância da contação de história como instrumento lúdico, através da visão de teóricos mais antigos e modernos que se debruçaram sobre o tema educação e ludicidade e que nos trouxeram luz sobre a educação das crianças, as brincadeiras e de jogos além da contação de histórias e do faz de conta como instrumento de educação no ensino fundamental.

Palavras-chave: : : Ludicidade. Contação de Histórias. Educação Infantil

ABSTRACT:

This article aims to reflect on the importance of storytelling as a playful instrument, through the vision of older and more modern theorists who focused on the theme of education and playfulness and who shed light on children's education, play and games in addition to storytelling and make-believe as an educational tool in elementary school.

Keywords: : : Playfulness. Storytelling. Child education

1 INTRODUÇÃO

A importância do lúdico e da contação de história com estratégia pedagógica lúdica por acreditarmos ser a contação de histórias de suma importância para o desenvolvimento da criança o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos e que a atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante, o termo lúdico vem do latim *Ludus*, que significa jogo, divertimento e gracejo.

A ludicidade é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social e cultural da criança

nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca por exemplo, que nos fala da importância de a criança ouvir muitas histórias dizendo que “...esta ação é que formará o bom leitor”. com todas essas teorias, me pergunto: será que as nossas escolas usam a contação de história como objeto lúdico?

A abordagem lúdica através da contação de histórias, tem como objetivo discutir a estratégia pedagógica lúdica através das ideias de grandes teóricos da educação como Froebel, Piaget e Vygotsky e inserir a contação de histórias dentro dessa estratégica pedagógica baseando-nos nas ideias desses e de outros autores que discutem o tema através da arte , brincar não era valorizado hoje, com muitas teorias permeando a educação infantil, o brincar tomou o seu lugar de importância na educação das crianças. Porém, também sabemos que alguns pais e alguns pouco educadores não valorizam como deveriam as brincadeiras e principalmente a contação de histórias como atividade lúdica.

DESENVOLVIMENTO

Uma reflexão sobre o assunto para atingir esses objetivos utilizamos como método de pesquisa a análise bibliográfica um dos meios mais antigos de interação humana usada por meio da linguagem para transmitir conhecimentos, estimular a imaginação e também para trazer valores morais, e

desenvolver o interesse pela leitura". que também trata do assunto dizendo que "...a história aquieta, serena, prende a atenção.

Ao informar, socializa, educa com a citação de Coelho (1997) que nos diz que "... a história é importante alimento da imaginação; permite a auto identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança".

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Vol. III (1998, p. 153) "...deve-se ter uma roda da história na sala de aula pois é ouvindo histórias que a criança desperta o interesse pela leitura e aprende palavras novas, a contação de história é fundamental no desenvolvimento da criança.

As ideias de importantes teóricos sobre o assunto "educar através do lúdico", abordando as ideias de Froebel, Piaget e Vygotsky dentre outros que viveu entre os anos de 1782 e 1852, foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase decisiva na formação das pessoas, e como professor fundou sua escola em 1816 na cidade alemã Griesheim ele quem deu origem ao nome "jardim da infância", pois acreditava que as crianças são como plantas em formação e precisam de cuidados especiais. Desenhava círculos, esferas, cubos para estimular o aprendizado das crianças. Tudo era feito de material macio e as brincadeiras eram acompanhadas de danças e músicas

Modesto e Rubio (2014; p. 8) nos dizem:

> Fröebel foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo por acreditar que as crianças aprendem através do brincar e que sua personalidade pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brinquedo. (MODESTO E RUBIO, 2014)

Segundo Piaget que viveu entre os anos de 1896 e 1980, não era um educador infantil, mas foi um biólogo que se dedicou a observar o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano.

Piaget nos diz que há 4 estágios básicos de desenvolvimento que, segundo Oliveira (2001; p. 5-6) são:

Sensório-Motor (0-24 meses): Esse período inicia com um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o bebê irá explorar seu próprio corpo, conhecer os seus vários componentes, sentir emoções, estimular o ambiente social e ser por ele estimulado, dessa forma irá desenvolver a base do seu autoconceito.

a criança está trabalhando ativamente no sentido de formar uma noção de eu. Depois a criança inicia alguns reflexos que pelo exercício, se transforma em esquemas sensoriais- motores.

> II-Pré-operacional (2-7 anos): Nesse período, a partir da linguagem a criança inicia a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos. No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas, não apenas com o universo

> físico como antes, mas com dois mundos novos: o mundo social e o das representações interiores.

A criança continua bastante egocêntrica, devido à ausência de esquemas conceituais e de lógica, a criança mistura a realidade com fantasia, tornando um pensamento lúdico o egocentrismo é caracterizado como uma visão da realidade que parte do próprio eu, isto é, a criança se confunde com objetos e pessoas nessa fase a criança desenvolve noções a respeito de objetos que serão utilizados na próxima fase, para formar, a criança está sujeita a vários erros para compreender o pensamento assim o descreve: “...ao lançar-se numa atividade desconhecida (o jogo ou brincadeira), o aluno entrará em conflito; mas logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este estará assimilando o novo conhecimento”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é importante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças podemos constatar que diversos autores e teóricos da educação são favoráveis a ludicidade para o desenvolvimento completo das crianças. Dentre os autores pesquisados pudemos citar Froebel, Vygotsky e Piaget. Ambos acreditam que a criança deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

A arte é de suma importância na educação infantil e faz parte do lúdico no desenvolvimento dessas crianças ao observar através da leitura de textos com esse enfoque que, o papel do professor é primordial no caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, utilizando o lúdico como fonte inspiradora, a fonte do desenvolvimento é a aprendizagem formal, mais a comunicação e a cooperação com o adulto ou parceiro mais experiente.

O desenvolvimento segue a aprendizagem quanto maior o estímulo, maior o desenvolvimento acredita-se que a atividade lúdica é essencial na vida das crianças que viveu entre os anos de 1896 e 1934, psicólogo nascido na Bielo-Rússia, e que se dedicou a estudar o desenvolvimento atribuía um papel preponderante às relações sociais, tanto que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada sócio construtivismo ou sócio interacionismo posso concluir que incentivar a formação do hábito de leitura é a nossa missão como professores comprometidos com o desenvolvimento dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL b. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em**:** 30/05/2024

CRAIDY, C. M; KAERCHER, G E. P. da S. **Educação Infantil**: **pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DICIONARIO AURELIO DA LINGUA PORTUGUESA. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *et al*. Nova Fronteira: São Paulo. 2002. Disponível em: www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>. Acesso em**:** 30/05/2024

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira 2002.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. **A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014

PIRES, Olivia da Silva. **Contribuições do ato de contar histórias na educação infantil para a formação do futuro leitor**. Trabalho de monografia - Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2011

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda. **A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos**. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1981.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

HELEN MACIEL DE OLIVEIRA

Eixo: Inclusão e Arte

RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre a importância da arte e Ludicidade na educação infantil, e suas práticas pedagógicas na Educação Inclusiva, considerando-se que as artes em suas diversas formas, entre elas a música, a dança, o teatro, as artes visuais são elementos da cultura de uma sociedade e estão muito presentes na vida das pessoas, e que a escola deve atentar-se para a arte como meio de aprendizagem e como área de conhecimento, esta proposta de pesquisa apresenta a questões da contribuição da arte para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental analisando as práticas pedagógicas da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Arte, Ludicidade, Educação Infantil. Inclusão.

ABSTRACT:

This work aims to reflect on the importance of art and playfulness in early childhood education, and its pedagogical practices in Inclusive Education, considering that the arts in their various forms, including music, dance, theater, the visual arts are elements of the culture of a society and are very present in people's lives, and that the school must pay attention to art as a means of learning and as an area of knowledge, this research proposal presents the questions of the contribution of art to teaching in early childhood education and in the early years of elementary school analyzing the pedagogical practices of Inclusive Education.

Keywords: Art, Playfulness, Early Childhood Education. Inclusion

INTRODUÇÃO

Com isso a intenção de dar sentido a algo, de comunicar-se com outros sujeitos a comunicação entre os indivíduos e as diferentes leituras de mundo não se dão somente por meio das palavras, muito do que o ser humano sabe sobre pensamento e os sentimentos de diferentes povos e épocas são conhecimentos obtidos por meio de músicas, teatro, poesia, pintura, cinema, danças, entre outras manifestações artísticas.

> 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 obra de arte pode ser considerada um “conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas”. E por isso, deve ser encarada como uma das “funções vitais da sociedade” o ser humano aprende a pensar sobre as coisas como intérpretes dos signos do mundo, construindo interpretantes sobre ele, para uma aprendizagem significativa, o aluno necessita basear seu processo de aprendizagem em experiências vividas, pois, segundo Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 118) “só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós”.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com os Parametros Curriculares Nacionais (1997) o ensino da arte" é um dos eixos da aprendizagem significativa do ensino da Arte, isso é necessário incluir a leitura de diferentes e variadas obras de arte para que o aluno seja capaz de interpretar os diversos signos nelas presentes.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional:

> 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.
>
> § 2 O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
>
> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 1996).

"Em muitas propostas a prática de artes visuais são entendidas como meros passatempos (...) destituídas de significado" (BRASIL, 1997, p.61). A arte não deve ser uma forma de preencher o tempo da aula que restou sem planejamento ao contrário deve ser significativa para formar o cidadão crítico e participante na sociedade, permitindo uma nova visão de conhecimento.

O aluno pode com a Arte desenvolver suas habilidades, na criação e observação dos trabalhos. “Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir” (BRASIL, 1997 p. 61)

A expressão do saber, do comunicar-se, do interagir com materiais variados, de compreender a arte como fator histórico, são capacidades enumeradas para os alunos do Ensino Fundamental, desenvolvendo-os para competências estéticas nas diversas modalidades artísticas: dança, música, teatro, artes plásticas, os conteúdos de arte trazem para o Ensino Fundamental a aprendizagem de formação cidadã, buscando participação, igualdade, compreensão da produção nacional e internacional além disso, continue

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O excesso de informações e a rapidez com que elas chegam até as pessoas as tornam, muitas vezes, imediatistas e impacientes para esse tipo de atividade contemplativa, por isso, o professor precisa tornar a aula de Arte uma experiência prazerosa com a interação entre a criança e as diferentes manifestações artísticas, pois “uma boa atividade de leitura deve ser construída com base na interação com os aprendizes.

O ser humano aprende a pensar sobre as coisas como intérpretes dos signos do mundo, construindo interpretantes sobre ele, para uma aprendizagem significativa, o aluno necessita basear seu processo de

aprendizagem em experiências vividas, pois, segundo Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 118) “só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós”.

Com base em Larrosa (2004), as autoras afirmam que ao pensar em processos de aprendizagem, deve-se:

> [...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160, *apud*, MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 119).

Desse modo, ao estudar a Arte, o aluno torna-se capaz de ordenar e dar sentido à experiência humana, além de desenvolver a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto quando realiza trabalhos artísticos como quando passa a apreciar trabalhos de outros., o estudo de Arte propicia o conhecimento de diferentes culturas, levando o aluno a apreciar e a respeitar a diversidade cultural de seu país e a de outras sociedades a arte está presente em diferentes profissões sendo necessária no mundo do trabalho como parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

BRASIL. BOLETIM DE EDUCAÇÃO. **Um salto para o futuro**. 1998. p. 22-42.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB0201.pdf >. Acesso em: 31/05/. 2024

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA

ELEN MACIEL DE OLIVEIRA

Eixo: Contribuição e Arte

RESUMO

A arte na educação de crianças pode ajudar a trazer as respostas e as propostas necessárias para a atuação do docente que considera o ensinar como uma forma de provocar o criar, o fazer, o buscar, o analisar, o interpretar e o expressar, e não apenas como uma mera transmissão de conteúdos, sendo este, um pedagogo, um professor ou qualquer outro profissional envolvido na educação de crianças.

Palavras-chave: Desafio, Arte, Educação,

ABSTRACT:

Art in the education of children can help bring the answers and proposals necessary for the performance of the teacher who considers teaching as a way of provoking creating, doing, seeking, analyzing, interpreting and expressing, and not only as a mere transmission of content, being this, a pedagogue, a teacher or any other professional involved in the education of children.

Keywords: Challenge, Art, Education,

INTRODUÇÃO

Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. "Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo". (LOWENFELD, 1977, p. 13).

Este processo de criação em que a criança faz a seleção, interpretação e reformulação dos elementos são de extrema importância, pois ela direciona

para o trabalho artístico parte de si própria expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções portanto nesta fase é importante que a criança tenha a liberdade de se expressar sem que haja a interferência do adulto, no sentido de influenciar e direcionar a criança a utilizar determinado esquema de cores ou até mesmo na maneira de pintar formas prontas. Sem perceber, o adulto interfere no processo criativo e inibe a criança a utilizar a arte como meio de autoexpressão. (LOWENFELD, 1977).

A livre expressão é um meio pelo qual se revela a essência da personalidade, pois subentende exteriorização e representação da espontaneidade quase sempre presente na criança, a realidade social e material não possibilitam que a mesma expresse as suas realidades subjetivas.

Através da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se as necessidades e se afirma o eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma assim, ao exercitar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais.

Para Alencar (1990), existem fatores que funcionam como repressão ao potencial criador, fatores estes que contribuem para a construção de uma visão limitada dos próprios talentos e potencialidades, dentre as quais, o medo da crítica e a ideia de que o talento está presente em poucos indivíduos.

Segundo a autora, é a sociedade que inculca esses medos, através das crenças e valores estabelecidos, que são repassados, muitas vezes, e que, de forma gradual, atingem as crianças, por meio das proibições e repreensões exercidas pelos adultos estas barreiras emocionais e culturais que inviabilizam a visão da arte como criação e não reprodução.

Dentre as barreiras emocionais, a apatia, a insegurança, o medo, sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo, inibem uma forma de pensar mais inovadora e criadora em relação a essas barreiras emocionais, é possível efetuar mudanças, e o professor tem um papel importante no sentido de propiciar as condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades e talentos dos alunos.

Não desconsiderando as diversas atividades pelas quais se pode realizar tal estímulo, é importante salientar que as artes possibilitam o reforço de estímulos positivos para a construção de um autoconceito que valorize muito mais as habilidades do que as dificuldades, contribuindo, desse modo, para a elevação da autoestima dos alunos.

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança, no sentido de que esta possa incorporar valores como solidariedade, inquietude e desejo de mudança, sensibilidade, sentido e vida.

Segundo Cunha (1999, p.10), "para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos (...)", assim, o professor tem que estar sempre presente e fazer parte do processo de descoberta da criança, desprezando os estereótipos e abrindo a mente para novas ideias e novos

materiais, não só entendendo, mas vivenciando as linguagens da arte com a criança.

Para trabalhar a produção de arte é importante ter como alicerce, que a Arte é expressão uma releitura não implica copiar o que o artista produziu e sim interpretar e conseguir assimilar suas ideias, mas mesmo assim conseguir colocar sua própria percepção.

Não basta o professor encher os alunos de materiais e deixar que haja sobre os mesmos, o professor deve incentivar, criar situações que façam com que eles usem a Arte, se expressem realmente, do contrário, não haverá atividade artística e sim terá um professor observando alunos interagirem com materiais aos educandos que a Arte tem uma história, uma conotação social, que a mesma passou por diversas fases tendo um contexto histórico.

DESENVOLVIMENTO

Através das Práticas Pedagógicas, de acordo com Souza (2005) “(...) envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o ‘educativo’”.

As Práticas Pedagógicas para o ensino de arte devem ser embasadas em métodos que instiguem os alunos, com a utilização de objetos que os estimulem a desenvolver determinadas percepções, tais como a visão, a audição e o tato, a partir dos quais estes terão a capacidade empírica mínima

para adquirir uma base bem estruturada, conciliando mais facilmente os conteúdos teóricos aos práticos ao longo de sua formação acadêmica.

Segundo HOLM (2004), o desenvolvimento mais eficaz dos conteúdos de arte depende de fatores fundamentais que devem ser trabalhados pelos próprios discentes e apoiados pelos professores, tais como a movimentação livre do corpo, a escolha individual de instrumentos utilizados em suas produções, a oportunidade de experimentar novas sensações e consequentemente agirem espontaneamente, portanto, orientar seus alunos para que estes desenvolvam capacidades necessárias para a produção de suas atividades, mas ao mesmo tempo, deve conduzir seus alunos às práticas autônomas sobre a importância da arte na educação de crianças, é também necessário abordar sobre a atuação do professor neste contexto, sobre sua importância no aprendizado e desenvolvimento dos alunos, assim como, sobre sua formação nesse processo.

A cultura é construída e transmitida por meio das relações que se estabelecem socialmente, inclusive em sala de aula, assim, professores e alunos também são produtores e assimiladores de cultura (Lopes, 1999), e de acordo com Ketzer:

> Ter cultura independe de ter erudição, trata-se de uma condição inerente a todo ser vivo que, com suas experiências, produz significados individual e coletivamente no conjunto de atores sociais de seu tempo. (KETZER, 2003, P. 12)

Para exercer qualquer profissão ou função é necessário que se tenha preparo para o cargo para que possam realizar um trabalho de qualidade com as crianças, os professores de educação infantil e dos anos iniciais precisam estar em constante reciclagem teórica e metodológica, numa busca pelo aprimoramento da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel principal neste processo de aprendizagem é do educador. "é do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes o educador é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber". (MARTINS, 1998, p.129).

O professor não é somente o produto, o resultado de um curso de licenciatura. a formação do professor não se constrói de uma só vez, mas é um processo constante, contínuo, que se dá ao longo da sua formação e da sua atuação como professor, da sua vivência na prática, assim como, nas relações e desafios que encontra em seu trabalho com as crianças, nas necessidades visíveis e não visíveis que elas apresentam ou deixam transparecer em seus comportamentos, e na conscientização progressiva sobre o que é realmente importante que as crianças vivenciem, aprendam e construam como sujeitos da história e da cultura.

Envolver a arte no processo educacional de crianças para buscar uma educação significativa para elas, não se limita apenas em incluí-la em um currículo., a arte não pode ser encarada como mágica para provocar um

desenvolvimento educacional mais rico e significativo entre as crianças, é necessário que se reconheça a importância do envolvimento do educador e da instituição escolar.

As diversas formas de aprendizagens dizem respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio de conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio criador, por meio das formas artísticas, ou seja no contato com obras de arte e com outras formas.

Através das diversas culturas ou na natureza ao educar, portanto, propiciar situações de cuidados brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador:** um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1990.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e

melecando na educação infantil. In: **Cor, som e movimento**: a expressão plástica,

musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-36.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. **Pro-Posições.** v. 15, n, 1. p. 83-95,

jan./abr. 2004.

KETZER, S. M. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOB, S. (Org).). **A criança e a produção cultural:** do brinquedo à literatura. Porto alegre: Mercado Aberto, 2003, p. 11-27.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad.). **A criança e sua arte: um guia para os pais**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA NAS EMOÇÕES AUTISTAS

OLIVEIRA, ELISANGELA LOPES CASADEI[11]

Eixo: Educação Inclusiva

Resumo

Estamos vivendo tempos de grandes mudanças, mas mesmo com tanto desafios que a humanidade vem vivendo, crise na economia, desemprego, saúde e tantos outros desafios existentes, o ser humano tem uma capacidade incrível de resiliência de forma natural, a felicidade autêntica são o que muitas pessoas estão buscando. O que infelizmente acontece é que nem todos conseguem chegar a essa idealização, talvez o motivo dessa realidade não seja somente a falta de oportunidades, mas porque muitas pessoas estão vivendo uma vida frenética no automático e não tenha tempo para descobrir o grande potencial que elas possuem, ou que ao menos possam ser despertados!

Palavras-chave: Controle Emocional ,Felicidade,Psicologia Positiva.

Abstract

[11] Graduada em Pedagogia pela UNISA
,E-mail: lisalopesoliveira@gmail.com

.

We are living in times of great changes, but even with so many challenges that humanity has been experiencing, crisis in the economy, unemployment, health and many other existing challenges, the human being has an incredible capacity for resilience in a natural way, where self-realization and authentic happiness are what many people are looking for. What unfortunately happens is that not everyone manages to reach this idealization, perhaps the reason for this reality is not only the lack of opportunities, but because many people are living a frantic life on automatic and do not have time to discover the great potential that they have , or that at least they can be awakened!

Keywords: Emotional Control, Happiness, Positive Psychology.

1 INTRODUÇÃO

A contribuição da Psicologia Positiva para o protagonismo de uma vida feliz - justamente por que vivi alguns anos de minha vida adulta, não tendo o equilíbrio das emoções e, não saber administra-las ou como usa-las fez com que não soubesse administrar meus relacionamentos e muito menos lidar com problemas e desafios, a falta desse conhecimento me fez analisar uma vida negativa a ponto de refletir ao me deparar com estudos da Psicologia Positiva notei que, e isso trouxe grandes benefícios e despertou em mim habilidades e conhecimentos os quais me fizeram tomar o papel de protagonista principal de minha vida, desenvolvendo emoções positivas, com o desejo de retribuir e fazer com que mais pessoas tenham acesso a essa realidade, para que também possam se tornar protagonistas e agentes de transformaçõess de suas próprias vidas.

Mesmo diante de tantos desafios e conflitos todas as pessoas tem o direito de descobriram o potencial que existe dentro delas, onde o florescimento de suas vidas, porque acredito que as respostas estão dentro de cada um, só estão adormecidas. Seus pontos fortes para que elas consigam realizar seus sonhos e projetos e tenham satisfação plena.

A Psicologia Positiva nos leva ao pensamento crítico e ter esse tipo de pensamento faz com que a pessoa desperte da alienação, que paralisa a ação, porque faz com que a pessoa viva em um cenário pessimista irracional, o pensamento crítico fará despertar estímulos , planejamento e a ação que significa; um mundo de rápidas mudanças e sobrecarga de informações é muito usado no meio corporativo.

desejos de mudanças de vida, de emprego, de casa, mudar a forma física, visual e inclusive nossas emoções,nem sempre nos impulsiona ao fazer, ao agir e ficamos na inércia, gastando toda nossa energia com outras coisas e claro o resultado disso é que ficaremos sem energia para produzir o que é importante.

Outro fator é a procrastinação, deixar para o último minuto o que precisa ser feito agora, o que nos impede de mudar é o fato de não sabermos lidar com as frustrações, não fomos treinados para isso, pois desde cedo não recebemos o treinamento correto.

O movimento da Psicologia Positiva vem se dedicando a estudar os fenômenos emocionais positivos. De acordo com Silva (2006), a psicologia positiva está associada ao bem-estar e à qualidade de vida de indivíduos doentes e não doentes, bem como, dos que exercem o cuidado, o bem-estar subjetivo é um termo científico que sugere o que as pessoas pensam e sentem sobre elas mesmas, esse conceito, segundo Seligman (2011), geralmente é descrito como felicidade.

A felicidade é definida como um estado emocional positivo, subjetivamente definido por uma pessoa. (SNYDER; LOPEZ, 2009). Por ser um sentimento subjetivo, a felicidade é muito difícil de ser definida, como indicam Pureza et. al. (2012), porém, foi considerada como um componente humano importante, fator determinante para que em uma emenda em 2010, baseada no artigo 6º da Constituição Federal Brasileira, propusesse a inclusão do direito à busca da felicidade por cada indivíduo e pela sociedade, estando em igualdade de direito, como a educação, saúde, previdência social, proteção, maternidade e infância (SENADO FEDERAL, 2010).

Qualquer um de nós nessa situação se estivesse preparado, agiria de forma positiva, ao invés de sentir vergonha, explicando que o que se está sentindo é chamado de frustração, e que também na vida todos passam por frustrações e que está

tudo bem, pois não conseguimos tudo o que queremos o tempo todo, e que a vida é cheia de frustrações e vamos aprender com ela.

Possivelmente ela não vai compreender, mas a repetição de gestos como esse fará, com certeza, com que essa criança se torne uma adulta equilibrada emocionalmente, algo que possivelmente não aconteceu conosco, isso podemos destacar que o conhecimento leva o indivíduo ao uma visão de mundo que lhe proporciona um amadurecimento que gera bem-estar e auto realização, levando ao aprendizado, pois o conhecimento pode impedir que a vida fosse controlada pelo sofrimento, isso chamamos de estagio de felicidade.

Na verdade a ideia de felicidade tem grande importância para a origem da filosofia, estando este tema presente nas primeiras reflexões filosóficas, compreender que através da felicidade, constituem-se elementos para a compreensão do bem-estar subjetivo, que é descrito pela ausência de depressão e presença de estados cognitivos e emoções positivas (SELIGMAN, 2004).

o bem-estar subjetivo, uma pesquisa brasileira, se propôs a buscar respostas para validar de que forma sua influência pode estar relacionada à qualidade de vida. (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008).

Mas olhando para tudo isso nos dias de hoje poderia definir que felicidade é algo muito pessoal, cada pessoa tem suas realidades, exigências, necessidades, e talvez seja nessa forma de pensar que esteja o grande desafio do homem moderno alcançar o seu desejo de felicidade. Já que para os gregos a felicidade está ligada ao cuidado com o corpo, mente e alma. Então, alcançar o objetivo de autorrealização pode estar em ações simples e em pequenos atos, mas estamos diariamente envolvidos com a rotina, o estresse, a ansiedade, a falta de tempo, desanimo com o trabalho, dívidas, desemprego, enfermidades, trânsito caótico,essa realidade gera uma sensação de infelicidade e a infelicidade pode gerar doenças, e até patologias e foi exatamente no que a psicologia tradicional focou durante muitos anos e talvez tenha se esquecido de olhar para as pessoas mentalmente normais que também precisam dela. Através de pequenas ações e reflexões desenvolvemos sentimentos saudaveis e que são aspectos essenciais para nossa vida a fim de conseguirmos colocar em prática

uma vida feliz, assim em alguns momentos acreditamos que não depende de nós essa felicidade.

O engajamento chama a atenção para o grande diferencial que acontece na vida quando a pessoa se envolve por completo em algo que faz. A satisfação com o trabalho e com outras atividades gera o sentimento de felicidade, aumentando a possibilidade de sucesso, e realizar as atividades desafiadoras que fazem com que a pessoa não sinta o tempo passar levando a pessoa ao estado o aspecto do relacionamento se refere à necessidade que o ser humano tem de se

conectar com outras pessoas, a Psicologia Positiva afirma que quanto mais positivos forem seus vínculos interpessoais, mais feliz você se sentirá, por tempo de estar com as pessoas que dão sentido à vida. componente mais importante, o elemento das realizações tem ligação com a conquista e metas,cada realização gera alegria e motivação para as próximas. Assim, ser capaz de conquistar o que busca — e reconhecer isso — é um fator positivo para continuar alcançado o sucesso.

Conquistas que podem ser materiais ou não.

> "A felicidade, no seu sentido mais profundo, uma questão de esolhas.
> Essa escolha será baseada nos significados subjetivos e nas crenças pessoais que cada pessoa desenvolve ao logo da vida em relação ao que é ser feliz.
> Isso exige um autoconhecimento profundo.
> A felicidade não é apenas esta sorrindo o tempo todo, mas sim descobrir a sua própria essência, seu eu autêntico, e o que faz sentido em sua vida..."
> **(**OAMIS, 2018, p. 14).

Então podemos dizer que a felicidade é uma questão de escolha e que não podemos confundir felicidade com euforia, que é uma sensação de alegria extrema, mas que tem um efeito rápido e temporário, a qual dura muito pouco, nesse sentido é um processo ativo, diariamente com um conjunto de emoções positivas, mas sim um estado psicológico muito mais amplo, que engloba diversos fatores incluindo um lado cognitivo, que diz respeito à própria avaliação que a pessoa faz de sua satisfação toda conquista humana está vulnerávell a adaptação hedônica, ou seja, pensamos em tudo que no futuro nos trará felicidade e, ao chegarmos lá, passados alguns dias ou meses estraremos sentindo tédio novamente e buscaremos algo diferente, o que faz a vida

valer a pena, é se tornar protagonista de suas escolhas, suas atitudes, sua forma de pensar e de interpretar as emoções, suas relações com o mundo.

Nesse sentido a Psicologia Positiva contribui a um nívell de conhecimento e amadurecimento das emoções, como estudo científico focado no que faz a vida valer a pena,um chamado para a ciência interessada em construir as melhores coisas da vida quanto em consertar o pior, a ciência se preocupada em tornar a vida de pessoas importante ressaltar que a Psicologia Positiva não é autoajuda, nem lei da atração ou pensar positivas, muito menos de repressão às emoções negativas, mas uma ciência que colabora para que vejamos e interpretemos o mundo com outra perspectiva, nos ajudando na questão da escolha que fazemos diariamente e na forma como escolhemos interpretar o mundo.

> "Em nenhum lugar esta definição implica onde a psicologia deva ignorar ou descartar os problemas reais que as pessoas experimentam. Em nenhum lugar implica que o resto da psicologia precisa ser descartado ou substituído. O valor da psicologia positiva é complementar e estender a psicologia centrada no problema que tem sido dominante por muitas décadas.
> Psicologia positiva é psicologia – psicologia é ciência – e a ciência exige a verificação de teorias contra evidências. Consequentemente, a psicologia positiva não deve ser confundida com autoajuda não testada, afirmação sem pé, ou religião secular – não importa quão boas estas possam nos fazer sentir. A psicologia positiva não é uma versão reciclada do poder do pensamento positivo" (BLOG VITTUDE, 2018).

Segundo Martin Seligman foi presidente da Associação Americana de Psicologia; depois de ter dedicado anos de sua carreira ao estudo das desordens mentais, com foco nos estados mentais e na depressão, a felicidade era algo essencial e, como tal deveria ser cultivada todos os dias por meio das forças e virtudes e de ideias e atitudes, gentileza e bom-humor a psicologia deveria possibilitar muito mais do que somente reparar o que está errado, devendo identificar e nutrir o que existe de melhor nos indivíduos, para que o reconhecimento das virtudes humanas possa contribuir para a prevenção das patologias e dos danos‖.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego à conclusão que a Psicologia Positiva nos leva a um nível de inteligência emocional, mas que é um processo de despertar, aceitar, apreciar as emoções, forças e habilidades, para fazermos as melhores escolhas em nossa vida. Seligman e Peterson identificaram que todos os seres humanos possuem 24 características positivas que podem ser fortalecidas.

Tais características foram denominadas FORÇAS PESSOAIS, essas forças se manifestam de maneira gradual para cada indivíduo, colaborando para que nossas ações possam impactar de forma positiva e assertiva as nossas decisões. Seremos capazes de olhar para as pessoas com personalidades diferentes da nossa e aprender novas estratégias, a forma como nos relacionamos com o mundo a nossa volta, ou seja, as nossas relações interpessoais, tudo isso porque seremos capazes de compreendermos que nossas emoções não definem quem somos.

É claro que todos têm traços dominantes de nossa personalidade, mas todas as emoções são passageiras, oscila ao longo da vida e graças a isso é possível desenvolver novas capacidades e habilidades e melhorar com o passar dos anos.

Vale lembrar que as emoções não existem apenas para que sejam sentidas, mas também para que sejam interpretadas, mas também não é algo difícil, pequenas ações do dia a dia, pautadas em muitas reflexões, nas nossas forças que nos permitem lidar com nossos sentimentos de maneira mais saudável e positiva, isso é essencial a nossa vida, essencial para que nos tornemos protagonistas de uma história feliz o objetivo desse material é destacar a importância da Psicologia Positiva, das habilidades e instrumentos que ela traz e oferece para despertar a consciência de um estado de sofrimento para um estado de potências positivas que já trazemos dentro de nós, mas que por algum motivo não percebemos ainda.

BIBLIOGRAFIA

BLOG VITTUDE. Psicologia Positiva: **o que é e porque importa?** 03 Out de 2018. Disponível em: https:www.vittude.com/blog/psicologia-positiva-o-que-e-e-porque-importa/.

Acesso em 07/01/22

BRASIL. Proposta de emenda à Constituição nº 19, de 08 de julho, 2010.
OAMIS, Sálua. **Manual de psicologia positiva**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2018.

MARTIN, Seligman. **Florecer: uma nova compreensção sobre a natureza da felicidade e do bem estar.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

PUREZA, J. R. et al. **Psicologia positiva no Brasil**: uma revisão sistemática da literatura. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v.8, n.2, p. 109-117, 2012

PUCRS. **O que é felicidade?** Porto Alegre, 20 maio 2020. Disponivel. Acesso em 24 de jan.2021.

SELIGMAN, M. E. P. Florescer: **Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-esta**r. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. **Positive psychology**: An introduction. American Psychologist, v.55, n.1, p.5-14, 2000

SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAM, V. A. R. **Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho.** Psicologia: teoria e pesquisa, Brasília, v. 24, n. 2, p. 201-209, 2008.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Psicologia Positiva**: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FAUESP

Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA