

Gestão & Educação

VOLUME 02
DEZEMBRO/2019



FACONNECT
EAD



ISSN 0000-0000



AGORA É

FACONNECT
EAD

Gestão & Educação / Revista da Faculdade de Conchas - FACONNECT v. 2, n. 1, DEZEMBRO (2019). São Paulo: Faculdade de Conchas (FACONNECT). Educação Superior – Graduação e Pós-graduação, 2019.a

TRIMESTRAL
ISSN 0000-0000

Publicação Trimestral - Os artigos assinados são de extrema responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Disponível em: <http://facon.edu.br/>

1. Educação – Periódicos. 2. Ensino – Periódicos. I. Faconnect..

REVISTA GESTÃO & EDUCAÇÃO

CONSELHO EDITORIAL

EDITOR CHEFE

Prof. Dr. Gladson Pereira da Cunha

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Ailton Alves Pereira Júnior

Prof. Ms. Raimundo Nonato de Carvalho Junior,

Profª Antônia Maria Braz.

Prof. Fernando Martins

Prof Leticia Santos de Lima

Juliana Alves

MANTENEDOR

Ailton Alves Pereira

SECRETÁRIA EXECUTIVA

Raquel Zani

Tânia Tomé

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Fernando Martins

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Rodrigo Santos

Alberto de Freitas

Tayna Silva de Sousa

PROJETO GRÁFICO

Rodrigo Santos

DIREÇÃO GERAL

Márcia da Silva Ferreira

COPYRIGHT

Revista Educar Gestão & Educação

ISSN 00000-000 Faculdade de Conchas

FACONNECT - SP/2019.

Olá amigos,

A **Revista Gestão e Educação** chega em sua segunda edição trazendo textos que refletem sobre relevantes temáticas do trabalho multidisciplinar na escola. Logo no primeiro texto, iniciamos com a difícil, mas importante questão, da organização de projetos que abram espaço para a discussão a respeito da diversidade cultural e dos direitos humanos, temas estes tão presentes nos ambientes escolares e tão reivindicados pela sociedade comum. E por falar em direitos, logo no texto seguinte, trazemos um relato sobre a Psicomotricidade como instrumento de organização de aulas mais ajustadas e contextualizadas para alunos com Síndrome de Down.

Se os textos iniciais trazem como foco a apresentação de propostas de chão de escola, o terceiro texto aborda sobre as crenças e sentimentos em relação à matemática e seu ensino, ainda nessa seara de atendimento especializado, a relevância do papel da comunicação entre a escola e a família de alunos com necessidades educacionais especiais. Em um momento de debates vinculados à reforma curricular por meio da BNCC, a discussão sobre as linguagens artísticas e seu papel integrador são o foco do quinto texto desta edição, que discorre sobre a arte terapia nos processos de aprendizagens para alunos com deficiência física.

O quinto texto recorre a dados sobre a educação no país e, afirma a necessidade de se estabelecer um senso crítico de como se trata alguns assuntos que circundam a atuação do professor, assim como da compreensão de se intuir um trabalho de preparação emocional para atuar na carreira docente. O sétimo texto traz a sustentabilidade para o debate, explanando sobre a horta como procedimento de múltiplas possibilidades de se experimentar, didaticamente, práticas de apropriação de conceitos sobre o respeito ao meio e contato com a terra. No oitavo, a licença poética de sorrir por meio da contação de histórias e de como elas nos impactam de maneira sensível e pedagógica.

O nono texto desta edição, nos chama à responsabilidade de se contextualizar o universo da infância por meio das brincadeiras e do jogo lúdico, elementos fundamentais para a constituição de autonomias na educação infantil.

O penúltimo texto aborda como, ao longo do processo histórico de educação brasileira, a rede privada foi se organizando para o atendimento público e, por fim, o derradeiro texto fecha essa segunda edição, com os estudos a respeito da teoria das cores e sua utilização na Neurociência, com relato da utilização da pedagogia cromática a favor da pesquisa e da aprendizagem. Esperamos que nossos leitores possam ser provocados pelos textos, a fim de ampliarem sua visão sobre a educação e seu vasto e amplo universo de pesquisa e práticas experimentais.

Sejam todos bem-vindos e apreciem sem moderação!

Um abraço a todos!

Raimundo Nonato de Carvalho Júnior

SUMÁRIO

PROJETO: “UM SORRISO NEGRO, UM ABRAÇO NEGRO...”	07 - 12
<i>Nilma Sladkevicius Castellani</i>	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA UMA TURMA DO ENSINO REGULAR COM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN E A PSICOMOTRICIDADE	13 - 15
<i>Tatiane da Silva Neres de Souza e Rosali Oliveira Mendes</i>	
ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: DESAFIOS E INOVAÇÃO	16 - 26
<i>Alessandra Alves de Almeida Pontes</i>	
A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E SUAS FAMÍLIAS	27 - 28
<i>Roseliana Santos Damaceno</i>	
A CONTRIBUIÇÃO DA ARTETERAPIA PARA A DEFICIÊNCIA FÍSICA	29 - 35
<i>Cristina Aparecida Miranda da Silva</i>	
A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO EXPECTATIVA DE MELHORIA NO APRENDIZADO ESCOLAR	36 - 38
<i>Lara Cristina Maia Rodrigues Ferreira</i>	
A HORTA ESCOLAR COMO FERRAMENTA DIDÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I	39 - 43
<i>Edmilson José Belchior</i>	
CONTE-ME UMA HISTÓRIA	44
<i>Lenice Chaves de Melo Lima</i>	
O BRINCAR E A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	45 - 49
<i>Sandra Regina Mariuci</i>	
ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR: REVISÃO DE LITERATURA NO CONTEXTO BRASILEIRO	50 - 54
<i>Érica Fernanda Ursulino Lemos Janaína da Silva Gonçalves Fernandes</i>	
A NEUROCIÊNCIA NA ATUAÇÃO DAS CORES NO CÉREBRO HUMANO E SUA EFICÁCIA NO ENSINO APRENDIZAGEM PELA METODOLOGIA PEDAGOGIA DAS CORES	55 - 58
<i>Solange Depera Gelles</i>	

PROJETO: “UM SORRISO NEGRO, UM ABRAÇO NEGRO...”



PIXABAY.COM

INTRODUÇÃO

“A palavra preconceito refere-se a uma ideia que se faz a respeito de algo ou alguém, antes mesmo de conhecer do que (ou de quem) se fala. Forma-se um conceito por antecipação, geralmente por precipitação, sem uma análise mais profunda ou conhecimento de determinado assunto...” (Cledson Jean R. de Sousa). Ação essa que conduz à discriminação, marginalização, ao sofrimento e até mesmo a violência.

Nesse contexto, a escola destaca-se como importante meio na formação de conhecimentos, comportamentos e valores, pois é dentro dela que tem sido debatidas iniciativas que visam facilitar a inserção e a permanência dos discriminados na sociedade.

JUSTIFICATIVA

O referido projeto foi definido a partir de critérios de equidade, ou seja, critérios relacionados aos direitos de cidadania, iniciado a partir de exemplos corriqueiros, depoimentos ou situações do dia a dia que possam ser facilmente demonstradas, identificadas ou compreendidas pelo aluno.

Visando uma aprendizagem significativa e com base nas novas concepções pedagógicas e dialógicas, sentiu-se a necessidade em desenvolver um projeto que tenha como meta combater o preconceito e a discriminação em todas as instâncias possíveis, buscando superar o discurso de tom moralizante que durante muito tempo orientou o combate às várias formas de preconceito e ao etnocentrismo, mostrando que tais fenômenos são, entre outras

coisas, frutos da ignorância e que, portanto, a melhor forma de combatê-los é o conhecimento.

Partindo desse pressuposto, pode-se reconhecer a relevância do tema para uma educação transformadora, no sentido de coibir com os casos de preconceito racial, de religião, de sexualidade, de gênero etc., ao ponto de que a escola possa propor caminhos de modo a contribuir para alternativas transformadoras no cotidiano do aluno.

OBJETIVO GERAL

Possibilitar momentos de reflexão, partindo de um processo de conhecimento e respeito as nossas identidades culturais, com o intuito de resgatar e fomentar atitudes individuais e coletivas contra o preconceito e a favor da valorização da diversidade humana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Compreender a relação entre a diversidade cultural e os direitos humanos;
- 2) Identificar e analisar diferentes situações cotidianas que refletem a intolerância e o desrespeito à diversidade;
- 3) Desenvolver e divulgar, na escola e na comunidade, estudos que propiciem o resgate da cultura indígena e afro-brasileira;
- 4) Mediar à construção da autoestima do educando, elevando-a para que o mesmo possa fazer suas considerações positivas no relacionamento social com os seus semelhantes;
- 5) Promover a formação de opiniões, atitudes e valores que desenvolvam nos educandos a consciência étnico-racial;

METODOLOGIA

A ideia do Projeto surgiu quando, ao realizar uma roda de conversa no início do ano letivo, me deparei com a fala de uma aluna, que diferente de seus colegas demonstrou-se expansiva e detalhista ao contar sua história de vida. Ela descreveu sua trajetória desde o momento que fora abandonada pela mãe até os dias de hoje, história permeada por vários preconceitos vividos.

Conta ela que foi criada por uma tia que a tratava com muito desprezo e humilhação, nos poucos dias que conseguiu frequentar a escola sofreu todo tipo de bullying devido a sua cor negra, seu cabelo duro, sua condição de abandono e sua pobreza escancarada, pois sua tia a privava de tudo calçados, agasalhos, alimentos e dignidade. Aos 14 anos não aguentando mais aquela situação fugiu da casa onde morava.

Nas coincidências da vida, em 2016, Daniel e Elaine foram internados na mesma clínica onde se conheceram, se apaixonaram e prometeram se ajudar para superarem essa fase difícil da vida.

Assim que Daniel teve alta da clínica, voltou para Osasco e foi se preparando para receber a Elaine, fez sua matrícula e da Elaine na EMEF Luiz Bortolosso e hoje estão vivendo juntos e frequentando a escola.

Após essa explanação da aluna Elaine, todos os alunos se sentiram a vontade e confiantes para colocarem situações de preconceito vividas em diferentes momentos de suas vidas. Histórias tristes, chocantes e muitas vezes revoltantes, que me deram a certeza da necessidade de transformar tudo isso em aprendizado.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, também podem ser ensinadas a amar”.
Nelson Mandela

CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO ALVO

O Projeto foi aplicado em uma sala, inicialmente multisseriada, a qual futuramente desdobrou-se, formando a 3ª (12 alunos) e 4ª séries (07 alunos), constituída por educandos com idade entre 34 e 72 anos, a maioria oriunda da Região Nordeste que migraram para São Paulo, trazendo na bagagem conceitos e preconceitos enraizados em seus valores.

O referido projeto atingiu não só os alunos, mas também a comunidade, além dos familiares, amigos e locais públicos próximos aos alunos, como o INSS, CAPS, Postos de Saúde, Policlínica, local de trabalho, feira livre e comércios locais.

ESTRATÉGIAS

Mediante tamanha diversidade de vivências e informações (ou falta delas), onde as diferenças tornaram-se problemas sendo causa muitas vezes da baixa autoestima dos educandos, apropriei-me dessas histórias de vida, utilizando-as para desencadear uma rede de aprendizagens, buscando apresentar considerações a respeito do preconceito, das diferenças raciais e dos estigmas que surgem a partir deles.

Para tanto, foram definidos conteúdos, atividades extraclasse e abordagens metodológicas que tratem a diversidade, o preconceito e o respeito às diferenças de modo interdisciplinar e/ou transdisciplinar, divididos em duas etapas.

CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO

1ª etapa:

Nessa primeira parte focaremos na mediação do conhecimento cultural e pedagógico através de: **Textos Informativos**; **Atividades inter/transdisciplinares**, atividade extraclasse e **Conteúdos** previstos no Planejamento Curricular. Para tanto abordaremos atitudes, ações e conteúdos listados abaixo:

1) Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os termos: Preconceito – Racismo – Discriminação. Após discussão e uso do dicionário, propor a produção coletiva dos conceitos definidos pela turma;

2) Lista coletiva dos preconceitos mais sofridos pelas pessoas;

3) Elaboração de uma Planilha para Pesquisa com o título: “Quais dos preconceitos abaixo você já sofreu?” No primeiro momento cada aluno responderá sua própria planilha, na sequência pesquisaram na comunidade escolar entrevistando os colegas de classe, os professores, funcionários e gestores da escola. No segundo momento a Pesquisa foi levada para casa para ser realizada com os parentes, vizinhos, amigos etc... Ressalto com louvor que os alunos realizaram a pesquisa na fila do INSS, no CAPS, no Postinho de Saúde, na Policlínica Zona Norte, no local de trabalho e comércios locais, levando a pesquisa e a discussão do tema para muito além dos muros da escola. A pesquisa atingiu um total de 203 pessoas, o que tornou esse item do projeto sucesso!

4) Tabulação dos dados da pesquisa e confecção do “Gráfico dos Preconceitos”. Por terem uma história mais sofrida com o preconceito, os negros são a principal referência quando é discutido o tema preconceito, apontando o preconceito racial contra o negro o primeiro lugar no gráfico, por esse motivo direcionamos nossos estudos para a questão do negro no Brasil.

TEATRO

Peça Teatral “RACE” - Teatro SESI Zona Norte.

Peça vencedora de vários prêmios retrata e propicia a reflexão sobre preconceito, racismo e discriminação, explorando infinitos aspectos e pontos de vista, dando autonomia ao aluno para tirar suas próprias conclusões.

Passados alguns dias da apresentação da peça Race, a coordenadora Aline (responsável pelos Eventos Culturais do SESI), nos procurou para oferecer uma parceria dos alunos da EJA com os espaços e eventos do SESI, segundo ela, além da presença significativa (100% do comparecimento previsto) e a explanação crítica dos alunos no final da peça ter sido muito positiva, houve também um feedback muito satisfatório.

Esse fato foi mais um dos impactos sentidos na execução do projeto, pois além de nos trazer uma parceria com o SESI, demonstrou o quanto nossos alunos, quando se apropriam da informação, sentem-se seguros, sendo capazes de ter uma postura crítica e defender suas opiniões.

Na sala de aula além da roda de conversa com troca de pontos de vista sobre a peça houve também um estudo sobre resenhas de diferentes críticos, todas encontradas na internet.

PALESTRAS

1 - Palestra “O ÍNDIO E SUA CULTURA” com a Professora Adriana Damiani, professora da nossa escola no período da manhã que enriqueceu o projeto;

2 - Palestra “A ESCRAVIDÃO INACABADA” com a Professora Irandi Gomes da Silva;

FILMES

Curtas: “O xadrez das cores”, “Cores e botas” e “Vista minha pele”;

MUSEU

Visita ao Museu AFRO BRASIL;

JOGOS

Jogos Africanos: Mancala e Qual a pedra?

De acordo com os PCN’s da Educação de Jovens e Adultos, os jogos favorecem a criatividade na elaboração de estratégias para resolução de problemas que exigem soluções vivas e imediatas, estimulando o planejamento das ações, permitindo o desenvolvimento de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas.

Com embasamento no PCN’s, os Jogos Africanos foram inseridos no referido projeto buscando promover a formação de um conjunto de

competências necessárias para a aprendizagem, tais como enfrentar desafios, desenvolvimento do raciocínio, elaboração de estratégias, busca de soluções, memorização e muitas outras. Permeando a alfabetização matemática os jogos vem colaborar no desenvolvimento de noções de quantidade e sequência numérica, as operações básicas e a lateralidade, além de proporcionar aos alunos enorme prazer, constituindo assim um importante fator de crescimento pessoal, social e emocional.

HORA DA HISTÓRIA

Karingana (palavra Angolana que quer dizer “Peço licença para contar”)

MANCALA E SEU BERÇO...

Mancala é um jogo de estratégia relacionado à sementeira. Tem origem na palavra árabe nagaala que significa “mover”. Simula o ato de semear, a germinação das sementes na terra, o desenvolvimento e a colheita. O movimento das sementes pelo tabuleiro era associado ao movimento celeste das estrelas, e o próprio tabuleiro simbolizava o Arco Sagrado.

Existe há mais de 7 mil anos, sua origem perdeu-se na história, mas o que se sabe é que a África sempre foi considerada seu berço. O jogo era simbólico e representava as plantações, as colheitas e a necessidade crucial de sementes de trigo.

Trata-se de um jogo com profundas raízes filosóficas. Na África é considerado como possuidores de poderes muito especiais, ligados a aspectos de caráter mitológico, sagrado, hierárquico e divino. Os tabuleiros de alguns jogos faziam parte dos objetos sagrados utilizados em rituais, e eram peças valorosas que, geralmente, eram transferidos de geração em geração. Na Costa do Marfim, na tribo dos Alladians, sempre que falecia um rei, seu sucessor era escolhido num torneio de mancala, privilegiando a inteligência de seu novo líder. Algumas tribos jogam o mancala somente durante o dia. À noite deixam o tabuleiro do lado de fora da casa, para que os deuses também possam jogar. Com isto, acreditam que serão favorecidos nas colheitas. Outras não jogam mancala durante a noite, porque acreditam que espíritos de outro mundo virão jogar também, e após levarão a alma dos que estiverem jogando.

No Suriname, joga-se mancala na véspera de um enterro, com a intenção de distrair o morto. Depois do enterro, o tabuleiro deve ser jogado fora. É jogado sem preconceitos por homens, mulheres, crianças, ricos e pobres. Mas nunca a dinheiro, pois este é jogado para saber quem é o melhor e não para se obter ganhos financeiros. Apesar disso, a classe menos favorecida jogava com escavações feitas na areia, com pedrinhas representando as sementes do jogo. Já a classe mais favorecida tinham tabuleiros

sofisticados e as sementes eram representadas por pedras de rubi e safiras.

Um fato interessante é que o jogo de búzios, associado ao candomblé, é derivado do Mancala.

Aparentemente simples, o mancala requer concentração, esforço intelectual, a capacidade de antecipação, cálculo mental e muita prática, sendo necessário averiguar a melhor jogada dentre muitas, bem como prever os ataques do adversário. Neste não há sorte envolvida, mas exclusivamente raciocínio lógico-matemático. A sua prática contribui para o desenvolvimento da capacidade de memorização e o desenvolvimento cognitivo.

É disputado por dois jogadores ou dois grupos de adversários. Ele simula o plantio de sementes, ou seja, a sua movimentação tem um sentido de semeadura e colheita. Cada jogador deverá recolher sementes, que ainda não pertencem a nenhum dos jogadores, e semeá-las em suas covas e nas covas do adversário. Seguindo as regras, em certo momento o jogador faz a colheita de sementes, que agora passam a ser suas. Ganha quem tiver no final do jogo acumulado o maior número de sementes.

CONHECENDO AS LEIS

Lei 10.649 (inclui no currículo o ensino da história e cultura afro-brasileira);

Lei 11.645 (inclui no currículo o ensino da história e cultura dos povos indígenas);

Declaração Universal dos Direitos Humanos: leitura e discussão sobre os três princípios que definem o sujeito: liberdade, igualdade e fraternidade.

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Boaventura de Souza Santos

2ª Parte

Nessa etapa o foco estará voltado à autoestima do aluno, mostrando que ele também pode superar preconceitos espelhando-se em personagens da raça negra que deixaram sua marca na nossa história.

Para tanto propiciaremos a exposição de diferentes leituras, em variados suportes midiáticos ou não, que valorizem a contribuição de personagens negros na nossa história;

Ampliaremos o conhecimento com estudos das diversas biografias, para reescrita futuras;

Incentivar o uso do Laboratório de Informática para pesquisas sobre as personalidades;

Trabalharemos de forma transdisciplinar as seguintes personalidades:

Castro Alves- O Poeta dos escravos
Aleijadinho- Escultor e suas Obras
Carolina de Jesus – Quarto de despejo
Nelson Mandela- Apartheid
Mirelle Franco- Vereadora
Zumbi dos Palmares – Quilombo Palmares

Nessa 2ª Etapa do Projeto buscaremos sensibilizar para a importância da temática étnico-racial, oportunizando reflexões sobre o conhecimento e reconhecimento de personalidades negras que deixaram seu legado e contribuições para as diversas áreas da nossa história, buscando nessa intervenção a realização de atividades disparadoras que levem o aluno ao empoderamento de sua cultura elevando sua autoestima, criando uma empatia com a história de vida de diversas personalidades que, assim como os alunos, também sofreram com o preconceito e humilhações, evidenciando que as lutas dessas personalidades demonstram superação, conquistas e vitórias enobrecedoras.

TEMPO DE DURAÇÃO

Projeto aplicado de fevereiro a junho de 2018.

AValiação

A avaliação será realizada através do processo contínuo e integrado, buscando observar e aferir os seguintes indicadores:

- Alcance dos objetivos e metas;
- Nível de participação e interesse;
- Resultados alcançados a curto e médio prazo;
- Divulgação e impacto social refletido.

É preciso que a escola esteja envolvida nessa luta, que pretende transpor os muros da escola no que tange à coleta de informações e no que concerne a sua amplitude e divulgação dos resultados alcançados positivamente.

PRODUTO FINAL

A vista das Biografias apresentadas e estudadas o aluno deverá produzir sua própria Biografia.

CONCLUSÃO

O povo brasileiro é resultado de uma diversidade de sons, de cores, de normas, de valores que, ao se misturarem, nos deram este Brasil ritmo, este Brasil sensibilidade e ação; um Brasil, acima de tudo, sincrético, miscigenado, com seu tempo e sua história. Esta visão permitiu que os alunos internalizassem que povo desenvolvido é aquele que busca e divulga a sua cultura, como forma de identidade, nacionalidade e cidadania.



Como a diversidade cultural manifesta-se em todas as áreas do conhecimento e das relações sócio-políticas, foi possível na interdisciplinaridade permitir que os alunos se apropriassem de conhecimentos nas diferentes disciplinas como História, Língua Portuguesa, Matemática estabelecendo relações entre esses saberes e a temática proposta.

Sendo assim, através de pesquisas e atividades práticas o aluno foi capaz de desenvolver visão crítica, senso de coletividade e respeito às culturas diversas, num exercício de cidadania sem preconceitos étnicos em conformidade com a Lei 10.639 que vem contemplar as propostas determinadas, permitindo uma aprendizagem significativa na formação e exercício da cidadania.

Portanto, os resultados obtidos, já mostram o quanto tem sido importante a implementação do projeto, a fim de fortalecer, ainda mais, a garantia das discussões na construção de sujeitos sociais conscientes de seu papel para a igualdade racial.

Potencial de impacto

1. A Pesquisa realizada pelos alunos foi o primeiro impacto sentido na aplicação do projeto, o interesse e envolvimento dos alunos pela pesquisa demonstrou o quanto o tema preconceito precisa vir à tona dando voz e lugar para aqueles que de alguma forma se sentem excluídos e marginalizados pela sociedade.

O número de entrevistas realizadas passou de 200, mostrando que realmente o tema é de interesse de muitos. Acredito que o número de entrevistados não foi tão significativo quanto o diálogo realizado por cada um dos alunos durante essas entrevistas, onde puderam não somente perguntar, mas também ouvir histórias, trocar opiniões, tirar conclusões e principalmente formar conceitos e ampliar seus conhecimentos sobre um assunto tão gritante e ao mesmo tempo tão velado em nossa sociedade.

2. O conhecimento e reconhecimento da importância do legado africano na formação da cultura brasileira e a presença da mesma no dia a dia do aluno e da comunidade ao seu entorno, sedimentou-se na explanação da Palestra sobre a Escravidão Inacabada, apresentada no Anfiteatro da FITO ZONA NORTE, para nossos alunos e para a comunidade do entorno da escola (além da comunidade local, também foram convidadas diversas escolas da rede municipal, cujos alunos

compareceram em massa abrilhantando nosso projeto), que culminou aflorando o relacionamento desse contexto histórico e social com a realidade desses alunos e da comunidade vizinha que já demonstram serem capazes de compartilhar, bem como identificar, problemáticas e possíveis soluções para as mesmas, assumindo as responsabilidades de cada indivíduo na construção de sua identidade.

*“A escola não muda o mundo,
a escola só muda as pessoas.
As pessoas é que mudam o mundo”.*
Paulo Freire

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JEAN DE SOUSA, Cledson. Projeto de pesquisa “Diga não ao preconceito!”.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. COLEÇÃO RECEJA—Proposta Curricular para EJA do Município de Osasco COLEÇÃO RECEJA - Reorientação Curricular da EJA em Osasco
PCN's da Educação de Jovens e Adultos

Pesquisas online:
Diferenças e Preconceitos
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71929/000880677.pdf?seque nce=1>

Declaração Universal dos Direitos Humanos
http://vladimirherzog.org/vlado-educacao-google-adswords/?gclid=CjwKCAiA78XTBRBiEiwAGv7EKtrXnB45ux-RvThBTpAe67FEAhZrnxyf1FqdOeGt4HieuYz2g1u-xoC-bwQAvD_BwE

Programa Igual Diferente
<http://www.ibermuseus.org/boas-praticas/programa-igual-diferente/>

Mirelle Franco
https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/03/15/interna_politica,944288/s_aiba-quem-era-marielle-franco-vereadora-assassinada-a-tiros-no-rio.shtml

Aleijadinho
<http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2014/11/quem-foi-aleijadinho>

Castro Alves – O poeta dos escravos
https://pt.wikipedia.org/wiki/Castro_Alves



Nilma Sladkevicius Castellani

Professora de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em multisseriada da 1ª a 4ª do Fundamental, na EMEF Luiz Bortolosso, em Osasco (SP). Ganhou prêmio professor inovador 2019.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA UMA TURMA DO ENSINO REGULAR COM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN E A PSICOMOTRICIDADE



PIXABAY.COM

O relato desta experiência refere-se a aplicação de uma sequência didática que foi realizada em uma turma de Pré-Escola com alunos de 4 e 5 anos de idade e com 1 aluno com síndrome de Down, visando a importância da psicomotricidade, valorizando a socialização e interação para maior compreensão dos movimentos. Pautando-se em Vygotsky, defensor da deficiência numa visão sócio histórica, pois ressalta a importância social na construção do sujeito, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento e a aprendizagem. Para este teórico a natureza social tem essencial valor no processo de construção do ser, visto que o professor tem o papel de ser o mediador no processo de ensino aprendizagem.

Por meio de uma observação avaliativa, buscou-se identificar as necessidades das crianças traçando os objetivos a serem desenvolvidos nas atividades propostas de psicomotricidade.

A observação e anotações sobre a evolução dos alunos nos permite realizar intervenções para amenizar suas dificuldades e desenvolver meios para contornar obstáculos que surgem no período escolar. Percebeu-se a necessidade de concentrar-se nas capacidades e não nas incapacidades, mesmo que pequeno e lento, tem de ser observado e apreciado (importância do elogio para a autoconfiança).

Mesmo com habilidade motora atrasada e dificuldades de concentração pode se perceber que o aluno com síndrome de Down tem capacidade de desenvolver diversas atividades que influenciará no seu aprendizado.

O objetivo foi a elaboração de uma sequência didática que proporcionasse a exploração e o reconhecimento de seus próprios movimentos. O desenvolvimento psicomotor de uma criança deve ser resultado de situações agradáveis e bem orientadas, principalmente para o aluno com síndrome de Down. Como educadores devemos abrir um leque de possibilidades, que permitam eles a criarem e recriarem; melhorando seus movimentos tendo em vista suprirem as suas necessidades.

A sequência didática proposta teve como tema: Trânsito e os meios de transporte, cujo público alvo tinha de 4 a 5 anos, sendo previsto quatro dias de duração. Existem diferentes atividades no cotidiano das crianças que envolvem a sua rotina, como consultas em médicos/dentista, passeios e viagens nos finais de semana com a família. Portanto, é importante a conscientização sobre os cuidados que é preciso ter ao caminhar nas ruas.

As crianças a partir da pré-escola podem adquirir conhecimento sobre as leis de trânsito e o respeito ao próximo. A escola tem papel principal na atuação educativa para o trânsito e é o ambiente determinante de desenvolvimento de cidadãos conscientes e críticos.

Os objetivos propostos para a realização das atividades foram: Desenvolver uma educação para o trânsito; Visualizar as situações que envolvem a questão do homem com o trânsito; Estimular os valores como respeito, delicadeza, colaboração, tolerância e compromisso.

Mostrar a importância de se ter disciplina e cumprir regras e normas; Conhecer ou reconhecer as formas de algumas placas utilizadas nas vias, as cores e os significados do semáforo, e da faixa de pedestres; revelar às crianças os diferentes meios de locomoção/transporte, assim como identificá-los; instruir sobre o trânsito com a finalidade de desenvolver a conduta de cidadão quanto de usuário.

Sendo assim, é preciso desenvolver atividades que o aluno tenha possibilidade de vivenciar situações reais. Desta forma, o aprendizado na educação infantil será satisfatório fazendo com que os alunos desenvolvam e tomem consciência, gerando uma mudança de comportamento e no caso do tema abordado prevenindo acidentes, permitindo ações participativas, cooperativas e inclusivas com todos em sala de aula.

Sequencia didática - 1º Momento: Trânsito e meios de transporte. Atividade de Português, com o objetivo de proporcionar momento de reflexão sobre os diversos contextos de trânsitos. Estimulando a coordenação motora para a ampliação da linguagem oral e escrita. Os materiais usados foram folha de sulfite, lápis de cor, cola, recorte de E.V.A, alfabeto exposto na sala, carros e bonecos em miniaturas.

A aula iniciou-se com uma conversa informal, para investigação de informações prévia sobre do assunto. Foi perguntado: "Se alguém saberia dizer o que é trânsito?", a partir de suas respostas explicou-se que trânsito não era apenas com carros, e que existe entre as pessoas, para transitar de um lugar ao outro e para transportar produtos, utilizam-se alguns meios. Quem nunca passeou de carro, ônibus ou qualquer outro meio de transporte? Todos queriam falar ao mesmo tempo, neste momento notei que o aluno com Síndrome de Down só observa a agitação da sala, então solicito a atenção de todos mostrando vários carros e bonecos de brinquedos em miniatura. Para o desenvolvimento da atividade foi solicitado aos alunos que desenhassem da sua maneira uma rua para que aquele carrinho pudesse passar e ir para casa.

Após o desenho cada um pegou um carro e juntos montaram as pistas em folhas para seu carro percorrer. Por meio de uma comunicação gestual o aluno Down começa a interagir com os outros na elaboração do desenho, noções como parar o boneco quando vem um carro começam a surgir. Em seguida foi confeccionado cartazes onde os alunos colaram figuras e desenharam o tipo de transporte que eles utilizam para ir à escola. Mostrando duas figuras uma do ônibus escolar e outra do carro de passeio pergunto ao aluno com SD olhando em seus olhos em sua altura do que ele vem para escola, ou seja, qual meio de transporte utiliza? Ele logo sem dizer muitas palavras aponta aí (cao) carro. O 2º Momento - Atividade Eixo: Movimento e sociedade

teve como objetivo, proporcionar o conhecimento sobre as cores e significados dos faróis, os meios de transporte e diferenças. Demonstrar desenvoltura nas brincadeiras de equilíbrio com dois pés e um pé. Os materiais utilizados foram tesoura, revistas, jornais, colas, lápis, borracha, canetinha e cartolina. Bambolê de cores amarela, verde e vermelho. Gibi turma da Mônica (Educação no trânsito não tem idade). A aula inicia com a leitura do gibi da turma da Mônica "Educação no trânsito não tem idade", logo após inicia-se uma roda de conversa sobre o respeito no trânsito, conscientizando a sua importância, provocando uma reflexão sobre a necessidade de respeitar o outro, ter disciplina e cumprir regras e normas. Assim, também são levados à compreensão sobre outras formas de transportes existentes, como: aquático, terrestre e aéreo. Foi perguntado se eles sabiam que no início os transportes utilizados eram os animais e carroças, algumas crianças ficaram surpresas com essa informação. Elaborou-se um pequeno cartaz com os diversos tipos de transporte com recorte em revista e colagem. Em seguida a atividade com nome de Circuito realizado com bambolês e teve os seguintes comandos: Pulando de um pé só; Pulando com dois pés; Pulando alternando os pés. O 3º Momento com a atividade eixo: Movimento e Matemática, cujo objetivo é utilizar a linguagem musical, ajustada aos diferentes alvos e condições de comunicação de maneira que possibilite compreensão. Os materiais a serem utilizados: folha com atividade impressa, lápis de escrever e de cor, borracha e o visual da música, tv e dvd. papel craft, velcro, cola e E.V.A. colorido. Inicia-se com a música da Xuxa (tem que parar olhar o sinal...) onde os alunos interagiram cantando e vendo as imagens. Em seguida é questionado as formas geométricas que poderíamos encontrar na música e as cores explanadas na imagem. Foi perguntado aos alunos se já haviam notado que em alguns semáforos da cidade agora aparecem o tempo indicando para atravessarmos a rua por isso era muito importante conhecer os números, então perguntei: "todos aqui já conhecem os numerais?, então vamos treinar", sendo assim convidei a vir à lousa um a um e escrever os números na sequência. Desta forma, Relembrei a importância dos números no nosso cotidiano, e esta atividade fluiu de forma prazerosa. Para realizar a atividade foi distribuída a impressão de um desenho, o qual deveriam seguir a sequência dos numerais de 1 a 9, usando como referência os numerais expostos em sala. Logo após, em um pedaço de papel craft, tinham vários alvos em forma de triângulo, círculo, quadrado e retângulo em diferentes cores e em outro uma só cor. Propor que as crianças acertem os alvos utilizando duas mãos, só a mão esquerda, só a mão direita e no final a mão que ele se sentir mais confortável.

Todas as crianças participaram ativamente da atividade. A criança com SD conseguiu associar a forma por cor e até mesmo só pela forma.



Demonstrou dificuldade em completar o desenho seguindo a ordem, porém quando direcionado conseguiu realiza-la. Praticar coordenação motora com o objetivo de despertar a imaginação através de jogos proporcionando momentos de interação por meio da acessibilidade, tornando possível o desenvolvimento de atividades lúdicas com a realidade.

Materiais utilizados: E.V.A, tesoura, cola e folhas impressas com placas e atividade de erros, lápis e borracha.

Confecção de um jogo da memória com algumas placas de sinalização. Em outra atividade impressa foi solicitado a eles encontrar os erros do desenho em que identificassem a forma correta de passear de carro.

Com a realização destas atividades lúdicas pode-se perceber a desenvoltura de todos da sala,

oportunizou-se a criatividade, o conhecimento, a socialização entre todos e possibilitou trabalhar com os elementos da psicomotricidade que tanto beneficia as crianças em seu desenvolvimento psicomotor e maturação dos mesmos.

Referencia Bibliográfica

Oliveira, Marta Kohl de. Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico, 112 págs., Ed. Scipione, 1993.



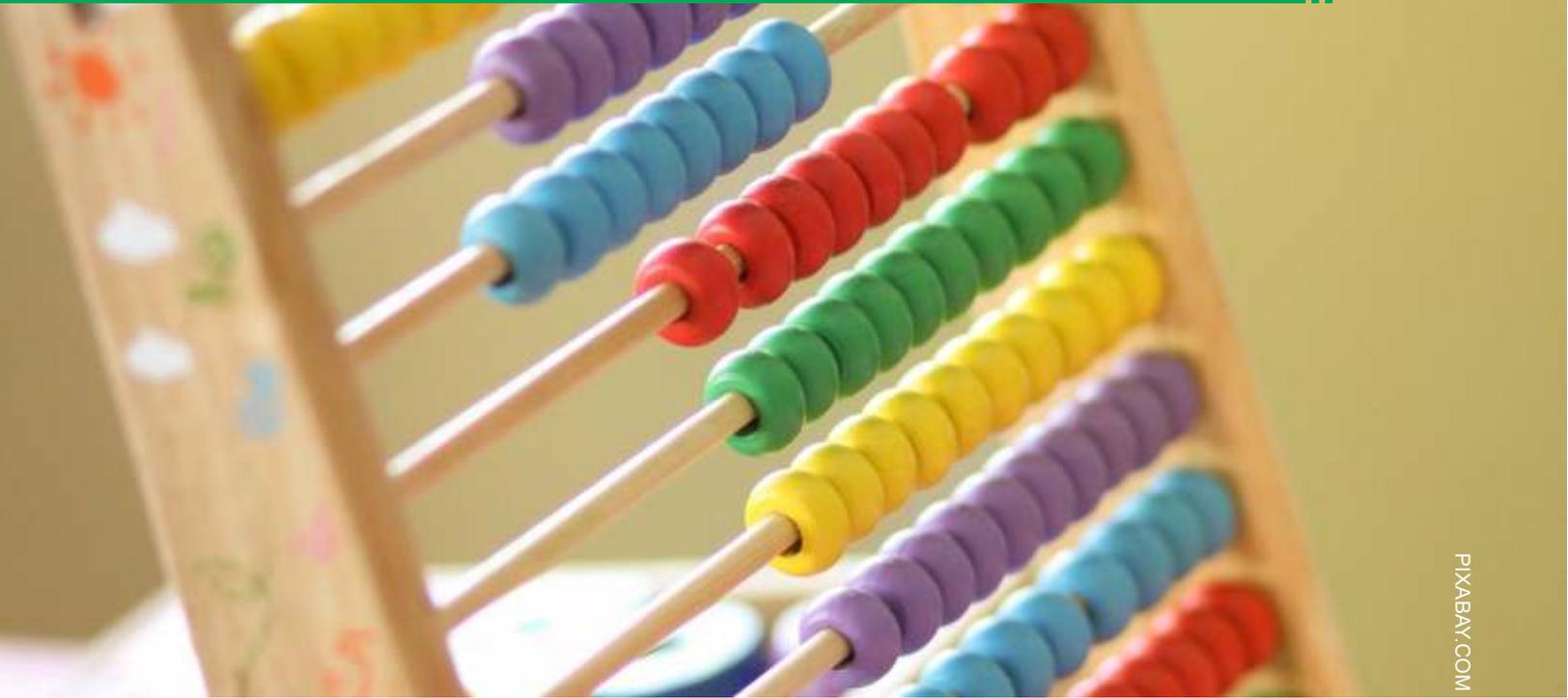
Tatiane da Silva Neres de Souza

(Autora) pedagoga e mãe de uma criança com Síndrome de Down

Rosali Oliveira Mendes

(Co-autora e orientadora), pedagoga, especialista e Mestre em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIFIEO. Atualmente ministra aulas nos cursos de Pós- Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica na Facon (polo Educa Osasco).

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: DESAFIOS E INOVAÇÃO



PIXABAY.COM

INTRODUÇÃO

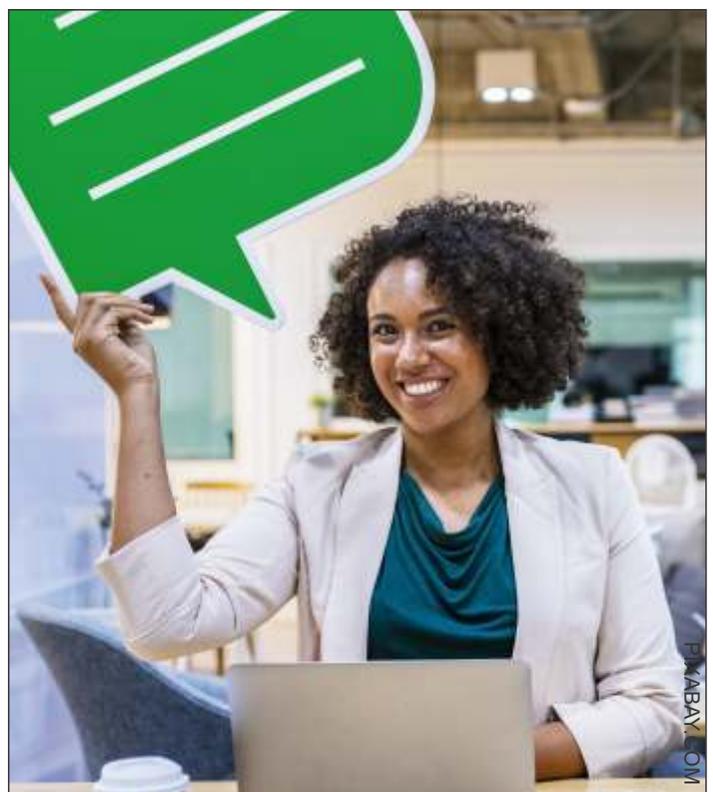
Quando pensamos no ensino da Matemática que tivemos, uma série de imagens nos vem à cabeça. Essas imagens passam pelas colagens de bolinhas de papel em numerais, incontáveis continhas, sequências numéricas, pelas competições de tabuadas e chegam as famosas expressões numéricas que ocupavam uma folha inteira de caderno, além de inúmeros problemas após o ensino das continhas.

Observa-se, portanto, que a Matemática escolar se restringia aos números e às quatro operações elementares. Muitas décadas se passaram, no entanto, muitas dessas práticas sobrevivem nas escolas, da mesma forma. Deveria ser diferente? Por que? Em quê? Um problema a levantar diante dessa situação:

A dificuldade do professor para a prática do ensino da matemática nas séries iniciais, por meio do letramento e resolução de problemas, é uma questão cultural, um problema de formação, ou está relacionada à concepção de ensino e aprendizagem para esta área?

Este artigo justifica-se em compreender como professores veem a matemática em uma perspectiva de resolução de problemas e quais dificuldades apresentam para ter uma prática diferenciada, possibilitando uma aprendizagem significativa. Tem como Objetivo Geral, analisar e buscar compreender no contexto do ensino da matemática, que motivos levaram-na a ser “ensinada” da mesma forma desde tempos remotos, mesmo com tantos avanços nos referenciais e embasamento teórico.

Como Objetivos Específicos, tende a buscar respostas a partir da resolução de situações problema para uma prática significativa fazendo parte do dia-a-dia; promover a articulação entre os conhecimentos oportunizados pela formação inicial, bem como os construídos ao longo de trajetória docente escolar, de modo a possibilitar avanços para aperfeiçoamento da prática cotidiana. Uma das maneiras de prosseguir nessa discussão consiste em tentar compreender quem estamos educando e para quê estamos educando.



PIXABAY.COM

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A formação matemática do professor das séries iniciais: como ensinar o que nem sempre aprendeu?

Recebemos uma “herança perversa” com relação ao ensino da Matemática. Isso é explicado historicamente...

No Brasil, passados mais de 500 anos, ainda lutamos para vencer as consequências de um processo de colonização desfavorável à formação cidadã, processo a que Carvalho (2002) denomina “peso do passado”. De acordo com esse autor, no início da colonização portuguesa no Brasil, tínhamos um ambiente desfavorável à formação de cidadãos: uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia de monocultura, latifundiária e estado absolutista. (CARVALHO, 2002, apud TELES, in BRASIL, 2014, p. 39)

Ao realizar uma retrospectiva histórica da formação para professores que ensinam matemática, Curi (2005) destaca que formação docente foi fortemente influenciada pelas ideias Iluministas e Positivistas dos séculos XVIII e XIX, com ênfase na valorização da regulação dos costumes e técnicas para atender as atividades do comércio.

Há que se considerar também que nessa época os professores das séries iniciais, em sua maioria, tinham uma formação em nível médio – antigo curso de habilitação ao magistério que lhes dava certificação para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (nomenclatura utilizada nos dias atuais). Se, por um lado, alguns desses cursos tinham uma proposta pedagógica bastante interessante, por outro, na maioria deles não havia educadores matemáticos que trabalhassem com as disciplinas voltadas à metodologia de ensino de matemática – muitos eram pedagogos, sem formação específica. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009) Segundo Passos (1995 apud NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009)

Segundo Passos (1995 apud NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009) traz uma experiência de formação de professores no Estado de São Paulo, em nível de ensino médio (CEFAM), que possibilitou algumas transformações desses sistemas. No entanto, temos clareza de que esse tempo é muito restrito para que mudanças significativas ocorram nos cursos de pedagogia. Nos anos 70 e 80, por conta do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE 349/72) que dispunha das disciplinas ministradas no curso de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, houve a necessidade de alterar o foco das formações de professores de “o que ensinar” para “como ensinar”.

Na década de 80, a maioria dos estados brasileiros

iniciava um processo de elaboração de propostas curriculares, tanto para atender as necessidades internas do país – com o fim da ditadura militar e reabertura democrática - quanto para acompanhar o movimento das reformas educacionais mundiais (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009)

Não há como deixar de destacar que o Estado de São Paulo, na década de 80, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), teve uma forte atuação no sentido não apenas de produzir materiais de excelente qualidade para a prática pedagógica, como também de investir na formação continuada de professores, por meio de monitorias de disciplinas. No entanto, sabemos que mesmo investimentos como esses não conseguiram abranger a totalidade dos professores. Muitos continuaram com suas aulas de matemática com as mesmas abordagens de décadas anteriores. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 18)

Na década de 90, o Brasil iniciava o movimento das reformas educacionais, entre elas a formação em nível superior para professores das séries iniciais (professores polivalentes), em cursos de Pedagogia.

Nesse sentido, Curi (2005), ao analisar como as instituições de ensino superior incorporaram as orientações oficiais quanto à formação docente, com ênfase na oferta das disciplinas voltadas à formação de matemática, constatou que, apesar de priorizarem as questões metodológicas como essenciais à formação profissional, 90% das instituições reduziram a carga horária das disciplinas que abordam tais questões

Os currículos de matemática elaborados neste período apresentavam alguns aspectos inéditos para o ensino da disciplina, a citar a alfabetização matemática; indícios da não linearidade do currículo; aprendizagem significativa; valorização da resolução de problemas e o uso da linguagem matemática. Porém, a transposição didática dessa nova concepção de ensino matemático não suplantou a antiga práxis e foi, do mesmo modo, marcada pela fragmentação dos conteúdos e procedimentos, em detrimento dos conceitos. Tornase muito difícil derrubar uma prática que foi feita conosco na época escolar, sendo mais fácil reproduzir modelos que encontramos na internet, por exemplo, ou seguir o que está no livro. Cabe ainda considerar que, além dos problemas com o currículo e a prática fragmentada (ensinar por partes, de forma linear, do mais fácil para o mais difícil, igual para todos e ao mesmo tempo...), a maioria dos professores dessa época possuía formação em nível médio (antigo Curso de Habilitação ao Magistério). Os educadores que ministravam o curso de Magistério ou Cursos de Graduação em Pedagogia, em sua maioria, eram somente pedagogos, sem formação específica em matemática e também não tinham formações da área para ampliar seu

repertório.

Como destacado por Curi (2005, apud NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p.18), “na grade curricular dos Cursos de Pedagogia raramente são encontradas disciplinas voltadas à formação matemática específica desses professores”.

Diante de alguns documentos existentes nas últimas três décadas têm ajudado ao professor a refletir sobre a sua prática. Faz-se oportuno destacar, que as tendências para o ensino de matemática, expressas no Parâmetro Curricular Nacional (PCN), estão alinhadas com um movimento educacional mundial, fruto da Conferência de Jontiem.

Se as concepções de ensino da matemática estão alinhadas a um movimento educacional mundial, se os currículos das redes de ensino procuram adequar-se a este alinhamento, o que pode ter ocasionado marcas tão profundas no movimento ensino e aprendizagem de matemática? Marcas essas, tanto do lado negativo quanto do lado positivo? Munidos de tais informações, nos últimos anos, alguns Estados voltaram a reformular suas propostas curriculares. Imerse nesse cenário de proposições é que o ensino de matemática adentra o século XXI. No entanto, os indicadores oportunizados pelos sistemas de avaliação, tanto nacionais como os internacionais (PISA/SAEB/IDEB)¹, sobre o desempenho dos alunos em matemática, demonstram que a efervescência de ideias inovadoras nas práticas discursivas curriculares não reverberam na sala de aula. Os resultados das avaliações externas realizadas na última década no país, entre as quais o SAEB, a Prova Brasil, o ENEM², eles indicam que os esforços e recursos aplicados na capacitação em serviço dos professores não têm impactado positivamente o desempenho dos alunos, ou seja, os resultados mostram que durante os últimos 10 anos houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%.

Com esse quadro, é possível supor que os professores, em sua prática, pouco compreendem as novas abordagens apresentadas para o ensino de matemática nos documentos curriculares.

As reformas curriculares não chegam até a formação docente e a sala de aula, o que faz com que o professor – principalmente nos primeiros anos de docência – reproduza os modelos que vivenciou como estudante. Se tais modelos não forem problematizados e refletidos, podem permanecer ao longo de toda a trajetória profissional. Isso contribui para a consolidação não apenas de uma cultura de aula pautada numa rotina mais ou menos homogênea do modo de ensinar matemática, mas também de um currículo, praticado em sala de aula, bastante distante das discussões contemporâneas no campo da educação matemática. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 32).

Diante dessa realidade, como propor um trabalho de sala de aula que capacite os futuros professores a atuarem de tal modo que promovam o aprendizado da Matemática nas séries iniciais?

Muitos têm a Matemática com uma área do conhecimento pronta, acabada, perfeita, a estrutura de sistematização serve de modelo para outras ciências. A consequência dessa visão em sala de aula é a imposição autoritária do conhecimento matemático por um professor que, supõe-se, domina e o transmite a um aluno passivo, que deve se moldar à autoridade da “perfeição científica”. Outra consequência e, talvez, a de resultados mais desastrosos, é a de que o sucesso em Matemática representa um critério avaliador da inteligência dos alunos, na medida em que uma ciência tão nobre e perfeita só pode ser acessível a mentes privilegiadas, os conteúdos matemáticos são abstratos e nem todos têm condições de possuí-los. (CARVALHO, 1990, p. 15)

Movimentos formativos das três instâncias, Federal, Estadual e Municipal, vêm sendo oferecidos aos professores polivalentes das séries iniciais considerando as inovações propostas nos documentos curriculares, mas muito se observa o quanto o quadro continua da mesma forma, sem mudanças, inovações, não conseguindo fazer uma matemática significativa e desafiadora.

São formações centradas em processos metodológicos, desconsiderando os fundamentos da matemática. Isso implica em uma formação com muitas lacunas conceituais nessa área do conhecimento, tanto na teoria quanto na prática. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009) Segundo Curi (2005 apud NACARATO; MENGALI; PASSOS,

¹ PISA (Programa internacional para Avaliação de alunos); SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

² A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC); o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

2009, p. 22), “90% dos cursos de pedagogia priorizam as questões metodológicas como essenciais à formação desse profissional, porém as disciplinas que abordam tais questões têm uma carga horária bem reduzida”.

Pode-se dizer então que os futuros professores polivalentes têm tido poucas oportunidades para uma formação matemática que possa fazer frente às atuais exigências da sociedade dando conta das necessidades atuais. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009)

Diante disso, as experiências matemáticas que esses alunos (futuros professores) vivenciaram durante sua escolarização estão distantes das atuais tendências curriculares; por outro lado, elas também trazem marcas profundas de sentimentos negativos em relação à disciplina, implicando, muitas vezes, em bloqueios para aprender e para ensinar, promovendo crenças e concepções distantes de uma matemática diferente e contextualizada.

Muitos têm uma concepção reducionista da matemática escolar, ou seja, reduz-se a procedimentos de cálculo. “Durante um bom tempo, problemas matemáticos foram utilizados na sala de aula como uma forma de treinar o uso de algoritmos. Estas práticas ainda persistem em muitas escolas”. (GURIOS; AGRANIONIH; ZIMER, 2014 in BRASIL, 2014, p. 8) No entanto, constatamos que essa crença é muito forte entre os professores, pois esse foi o modelo de ensino da matemática que vivenciaram, embora alguns até façam críticas a ele.

“Romper com as crenças implica criar estratégias de formação que possam (des)construir os saberes que foram apropriados durante a trajetória estudantil na escola básica”. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 28)

O panorama atual demonstra que os professores polivalentes não incorporaram às suas práticas as atuais tendências curriculares com uma matemática que possa fazer frente às demandas da sociedade contemporânea, pois as orientações gerais dadas, pouco contribuíram com o processo formativo.

Em contrapartida, a formação continuada, considerada pelo Ministério da Educação (MEC) como contribuição para a melhoria da formação dos professores, é legitimada pela Política Educacional Nacional por meio da legislação e por documentos que assegura ao profissional da educação o aperfeiçoamento continuado (LDB/96 art. 67). Porém, limita as funções dos profissionais da educação, sendo que a função de pesquisador não é contemplada como necessária à docência ou ao suporte pedagógico.

Nesse sentido, a oferta de ensino fundamental para todas as crianças na idade adequada tornou-se praticamente efetiva, nos últimos dez anos, mas certamente é enganadora, pois a qualidade do ensino não atingiu um nível aceitável, ou seja, tende a perpetuar uma alfabetização fictícia, de efeitos paliativos e ilusórios, como o de anunciar cálculos matemáticos sem nenhuma consciência do que significam. (MACHADO, 2000).



Diante desse panorama formativo, quando se volta o olhar para o professor que ensina matemática, D'Ambrosio (2006) explicita que:

...um dos grandes desafios para a formação de professores que ensinam matemática é fazer uma matemática integrada ao pensamento e ao mundo moderno. A formação de professores deve focalizar essa prioridade e não ser um elenco de conteúdos na sua maioria desinteressantes, obsoletos e inúteis. De outra maneira, ela poderá encontrar seu fim nos currículos escolares. (D'AMBROSIO, 2006, p. 49)

Para D'Ambrosio (2004), não se trata de ignorar nem rejeitar a matemática acadêmica, mas sim, de compreender a dimensão epistemológica, não focalizando o conhecimento já estabelecido, de acordo com paradigmas aceitos em um determinado tempo, mas entender como o conhecimento é produzido, adaptado de acordo com as necessidades, reformulado e aplicado em novas situações, nesta dinâmica cíclica que não cabe fragmentação.

A pesquisa em didática não pode conformar-se com desenvolvimentos teóricos sem preocupar-se com a relação pesquisadores-professores, em uma perspectiva de resposta à demanda social de transformação da escola, para uma melhor formação e para a elevação do nível de todos. (PARRA, 1996, p. 6)

Para Nóvoa (1997), a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, por meio de um trabalho reflexivo sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Pesquisas recentes que tematizam a formação do professor de matemática no Brasil, em suas diferentes abordagens, convergem para a necessidade de estudar saberes mobilizados por professores em suas práticas pedagógicas.

As práticas docentes estão imbuídas de questões políticas, étnicas, sociais, psicológicas e afetivas que, ao longo do percurso profissional, vão se configurando dentro de um processo histórico, cultural e singular de profissionalização docente.

A formação deve se basear na "epistemologia da prática", que, segundo Tardiff, (1991), significa "o estudo do conjunto de saberes utilizados pelos professores.

Isto significa que o processo de formação docente precisa articular os conhecimentos acadêmicos, os específicos das disciplinas, os metodológicos e didáticos, os experienciais ligados aos saber-fazer e saber-ser, para deste modo, configurar o exercício docente, pois como salienta Nóvoa (1992), a formação do professor tem ignorado o

desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formarse". Os docentes não são reconhecidos como agentes, sujeitos de formação, mas como objetos de formação, tampouco é valorizada a articulação entre a formação e os projetos das escolas.

Para ajudar a entender melhor a matemática, como o conhecimento é produzido, as relações entre professor e aluno, temos os estudos do francês Guy Brousseau que é um dos pioneiros da Didática da Matemática. Ele desenvolveu uma teoria para compreender essas relações e, ao mesmo tempo, propôs situações que foram experimentadas e analisadas cientificamente. A Teoria das Situações Didáticas desenvolvida por ele se baseia no princípio de que "cada conhecimento ou saber pode ser determinado por uma situação", entendida como uma ação entre duas ou mais pessoas.

Como problematizar as práticas com as quais os professores conviveram e trazer novas perspectivas para o ensino de matemática, compatíveis com as atuais tendências curriculares?

Por isso, se faz necessário, que a prática seja tomada como ponto de partida nas formações, que seja objeto de reflexão, para que venham as problematizações.

É bastante significativo nesse processo o trabalho com relato de experiências. "Embora se refira a docentes especialistas, o trabalho evidencia, de um lado, as potencialidades da produção de memoriais para a formação docente; de outro, os caminhos metodológicos para a investigação nesse campo". (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 128) Porque não aproveitar essas narrativas orais e transformá-las em narrativas escritas?

Os professores podem tornar públicos seus saberes que, em primeira instância, são de jurisdição particular, mas, ao ser compartilhado, poderão contribuir para o debate com os pares, constituindo-se, assim, os saberes da ação pedagógica, produzindo reflexões sobre sua própria prática docente permitindo a reconstrução de diferentes sentidos para a ação pedagógica. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 129)

Sendo assim, o relato pode ser utilizado em processos de formação tanto inicial quanto continuada.

2.2 Fazer matemático nos anos iniciais por meio da Resolução de problemas.

A perspectiva metodológica de problemas representa, em sua essência, uma mudança de postura em relação ao que significa aprender e, conseqüentemente, ensinar Matemática. Aprender matemática é estar engajado em um processo de

resolver situações-problema e, por isso, a sala de aula se torna o ambiente que simula o “fazer matemática”, exige o pensar e refletir constantes.

“Pesquisas recentes afirmam que, em todos os níveis, os estudantes devem aprender a se comunicar matematicamente e que os professores devem estimular o espírito de questionamento e levar os seus alunos a pensarem e comunicarem ideias.” (CÂNDIDO, Patrícia in SMOLE; DINIZ, 2001) As ações envolvidas na construção do sentido numérico (significações para os números, os diferentes modos de representá-los e de estabelecer relações entre eles), em um currículo de matemática centrado na resolução de problemas, ocorrem à medida que os alunos elaboram estratégias para resolvê-los. Deve fazer parte do cotidiano matemático do aluno e se desenvolve durante todo o período do ensino fundamental.

Por falta de entendimento do sistema de numeração decimal e, conseqüentemente, de todas as regularidades dos numerais, o trabalho com a construção dos conceitos das operações matemáticas, a tabuada e o cálculo mental, ficam comprometidos, priorizando-se a memorização, mas não como uma habilidade facilitadora e fundamental para aprender, e sim como ferramenta para fazer o exercício, o problema proposto. Assim sendo, acabam refletindo na interpretação de problemas. Para fazer matemática é preciso aprender a resolver problemas. CARVALHO, 2010)

A resolução de problemas aparece como potencializadora da comunicação e da produção de significados. Cada aluno deve ser estimulado a questionar a sua própria resposta, a questionar os dados e o enunciado do problema, e, deste modo, instigado a transformar os dados e sua solução em uma fonte para novos problemas. Esse procedimento coloca em evidência alguns pressupostos em relação ao ensino e a aprendizagem.

De fato, os processos resolutivos das crianças dizem muito sobre como estão aprendendo. A resolução de problemas e de situações-problema possibilitam ao professor identificar aprendizagem efetiva. (BRASIL, 2014) Perguntas como: Professor, que conta tem que fazer? É de mais ou de menos? É de vezes ou dividir? São bastante comuns no dia-a-dia de muitos professores. Se os alunos perguntam recorrentemente que contas devem fazer diante de problemas matemáticos, possivelmente não estão compreendendo as ideias envolvidas no problema e/ou não atribuem significado aos algoritmos que sabem usar. Para aprender matemática, precisam saber muito mais, além de fazer contas.

As estratégias utilizadas pelos alunos, além de proporcionar fluência no cálculo e possibilitar que se tornem mais ágeis e cometam menos erros,

expressam uma compreensão rica e profunda do sistema numérico, fornecendo uma base sólida para o cálculo mental e por estimativas e contribuem para o envolvimento num processo de “fazer matemática”, articulam o que sabem com o que têm que aprender diante de situações partindo da análise dos dados, buscando os procedimentos que lhes pareçam mais úteis, discutindo suas escolhas e analisando sua pertinência e sua validade. (GUERIOS; AGRANIONIH; ZIMER In BRASIL, 2014)

Cabe ao professor possibilitar ao aluno que utilize diferentes estratégias para resolver os problemas propostos é permitir que use os seus conhecimentos e a sua criatividade, colocando em jogo tudo o que aprendeu.

Porém é uma tarefa difícil, pois o professor tem a referência da matemática que lhe foi passada, tendo uma linearidade dos conteúdos e ensinada de uma forma empírica.

“Trabalhar resolução de problema a partir de palavra-chave ou com base na pergunta incentivando o raciocínio mecânico por parte do aluno, desconsiderando o enunciado, apenas traduzindo “ao pé da letra” uma palavra ou pergunta do problema”. (CARVALHO, 2010, p. 19)

É importante sempre considerar que não existem palavras-chave para resolução de problemas, e sim todo um texto, um enunciado, que deve ser interpretado para se traçar uma estratégia de resolução.

Resolver problemas não é apenas um objetivo do ensino e aprendizagem da matemática, mas uma forma de simular um ambiente no qual se vivencia o processo de pensar matematicamente, garantindo a quem aprende a percepção de estar se apropriando ativamente do conhecimento matemático porque participa da elaboração de ideias e procedimentos matemáticos em aula. Nesse sentido, tomando a resolução de problemas não como uma atividade isolada em momentos pontuais, mas como uma perspectiva metodológica. (SMOLE; DINIZ, 2013, p. 50)

Temos plena consciência de que existem múltiplas formas de se buscar e expressar estratégias para a resolução de problemas, sendo possível fazê-lo com calculadoras, por estimativa ou usando materiais diversos.

Pode-se também expressar a resolução oralmente ou por escrito, utilizando-se para isso a linguagem materna. Diante disso, coloca-se a necessidade e importância de oferecer diversos materiais para que a criança possa escolher e ajudar em sua resolução.

Para crianças que ainda não escrevem, que não



PIXABAY.COM

2.3 A Didática da Matemática e suas contribuições.

Para ajudar a entender melhor como trabalhar as situações problema em sala de aula, bem como o papel do professor, a didática da matemática, elucida de uma forma simples e significativa.

A didática da matemática teve origem a partir da atividade desenvolvida basicamente por matemáticos, nos Institutos de Investigação acerca do Ensino das Matemáticas (IREM), criados na França, logo após a Reforma Educativa do final dos anos 60, com a qual se deu impulso ao ensino da “matemática moderna” e tem como objetivo fundamental averiguar como funcionam as situações didáticas, ou seja, quais das características de cada situação são determinantes para a evolução do comportamento e, conseqüentemente, do conhecimento dos alunos. Isto não significa que só seja de interesse analisar as situações didáticas exitosas, se uma situação didática fracassa em seu propósito de ensinar alguma coisa, a análise pode identificar os aspectos da situação que se tornaram determinantes de seu fracasso. (GÁLVEZ, In PARRA; SAIZ, 1996)

Para Brousseau, o pesquisador em didática deve ser capaz de prever os efeitos da situação que elaborou, antes de colocá-la em jogo; só depois poderá comparar suas previsões com os comportamentos observados, utilizando elementos da teoria de jogos e da teoria da informação. Para uma situação didática identifica-se um estágio inicial e o conjunto

dos diversos estágios possíveis. O estágio final corresponde à solução do problema envolvido na situação e o aluno pode ter diferentes estratégias para chegar a esse estágio. (GÁLVEZ, In PARRA; SAIZ, 1996)

Brousseau (1996 apud GÁLVEZ, In PARRA; SAIZ, 1996) coloca a seguinte sequência didática até chegar ao estágio final: Situação de ação (tomar decisões para tentar resolver os problemas); Situação de formulação (comunicar informações entre os alunos); Situação de validação (elaborar provas para validar as informações feitas); Situações de institucionalização (estabelecer convenções sociais a partir da ação).

A finalidade da didática da matemática é o conhecimento dos fenômenos e processos relativos ao ensino da matemática para controlá-los e, através deste controle, otimizar a aprendizagem dos alunos. (GÁLVEZ, In PARRA; SAIZ, 1996, p. 31)

O caminho é construir um processo de aprendizagem onde o conhecimento não seja nem direta nem indiretamente ensinado pelo professor, mas que se forma progressivamente na criança, provocando modificações no aluno e favorecendo o surgimento dos conceitos desejados. É a experimentação de situações que os alunos enfrentam diante de uma situação-problema enquanto o professor praticamente não intervém.

O aluno constrói assim um conhecimento contextualizado, carregado de significado e que

sua didática. Se faz necessário que as crianças entendam o mundo matematicamente para que façam suas indagações.

A perspectiva metodológica da resolução de problemas representa em sua essência uma mudança de postura em relação ao que significa aprender e, conseqüentemente, ensinar Matemática. Aprender matemática é estar engajado em um processo de resolver situações-problema e, por isso, a sala de aula se torna o ambiente que simula o fazer Matemática e exige o pensar e o refletir constante.

A Didática da Matemática vem ao encontro das necessidades reais de uma matemática diferenciada, por meio de jogos e situações problema. Para saber o que e como o aluno aprendeu, a observação e o registro são imprescindíveis, pois mostra o que fazem, como fazem, o que falam, como pensam e o que estão aprendendo.

A partir disso, fica clara a necessidade de dar ouvidos aos alunos, cabe ao professor propiciar espaços de discussão no qual eles pensem sobre os problemas que irão resolver, elaborem uma estratégia e façam o registro da solução encontrada ou dos recursos que utilizaram para chegar ao resultado.

Assegurar esse espaço é uma forma de intervenção didática que favorece a formação do pensamento matemático, livre do apego às regras e às crenças tão presentes nas aulas de matemática.

As crianças não são todas iguais. Além das diferenças de gênero e classe social, elas têm história e culturas distintas. São fatores que em maior ou menor escala influenciam no seu modo de aprender, determinando estilos e ritmos diferentes.

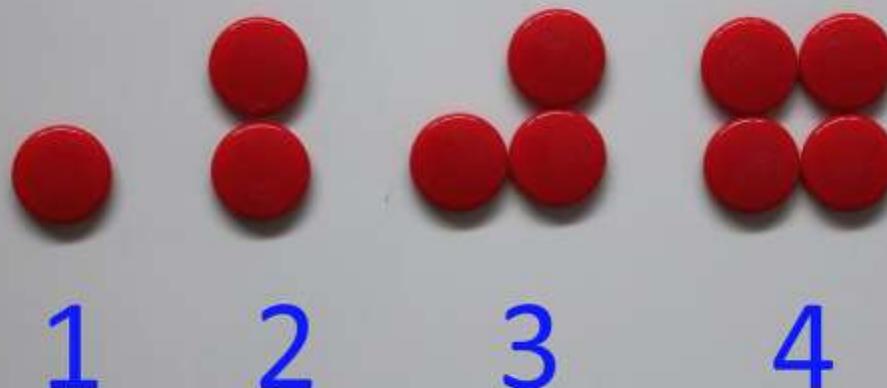
Sabemos que ensinar na diversidade é uma tarefa complexa, que não se alcança por voluntarismo ou imposição. Entretanto, esse é o cenário de uma escola que pretende ser inclusiva.

Quando o professor tem durante a sua formação a oportunidade de reunir algum conhecimento matemático, de sentir o prazer de aprender, ele formará uma nova visão sobre os seus futuros alunos da educação infantil ou das séries iniciais e se não vivenciar a experiência de sentir-se capaz de entender a Matemática e de construir algum conhecimento matemático, dificilmente aceitará tal capacidade em seus alunos.

Com relação aos alunos, precisam perceber o conhecimento matemático que já possuem, pois assim, terão um bom aprendizado, caso contrário, como a competência matemática vem sendo continuamente negada em sua história de vida escolar, não apresentam condições para resolver situações problema em sua vida.

A intenção do artigo é de que as ideias aqui apresentadas e discutidas possam contribuir para o trabalho de professores em formação e/ou em exercício, de formadores de professores e pesquisadores na área. Que possam ser discutidas, refutadas, ou complementadas por profissionais preocupados e comprometidos com a formação matemática dos professores polivalentes. Afinal, necessitamos de mais fios para compor esta rede.

A missão dos educadores é preparar as novas gerações para o mundo em que terão que viver, ou seja, proporcionar-lhes o ensino necessário para que adquiram as destrezas e habilidades que vão necessitar para seu desempenho diante do que enfrentarão ao concluir sua escolaridade.



Para crianças que ainda não escrevem, que não conseguem expressar-se oralmente, ou já escrevem, mas ainda não domina a linguagem matemática, desenho pode ser uma alternativa para que elas comuniquem o que pensam.

À medida que se desenvolve o trabalho com matemática, o repertório de recursos pictóricos do aluno pode ser ampliado, desde que o professor tenha hábito de incluir em suas aulas outros tipos de representação como gráficos, tabelas, esquemas e figuras geométricas. (SMOLE, 2001)

Com as estratégias próprias os alunos entendem que são capazes de “fazer matemática”. Contemplar e analisar diferentes estratégias e suas representações, favorecer o debate sobre as justificativas apresentadas, gerar aprendizagens por meio das apresentações analisadas, possibilita aos alunos ampliarem seu repertório de processos para resolver problemas, percebem as vantagens e desvantagens das representações e soluções discutidas, desenvolvem uma autonomia na busca por solucionar as variadas situações-problema com as quais se deparam. Esses aspectos evitam que as crenças mencionadas anteriormente se desenvolvam e, caso elas já existam, servem para desestabilizá-las. (SMOLE, MUNIZ, 2013)

Se o educador não inibe nenhuma forma de representação, evita supervalorizar uma em detrimento de outra, tem clareza de que a representação com o algoritmo convencional não impede outros procedimentos porque sabe que em um ambiente que privilegia a comunicação, a forma convencional utilizada por pessoas que dominam a linguagem matemática será considerada um procedimento a ser discutido, como mais uma forma possível de solução de problema apresentado e não como a única, então ele cria nas suas aulas um clima de respeito, de confiança e de validação das diversas representações, sua discussão e análise. (SMOLE, MUNIZ, 2013, p. 62)

A escola, dessa forma, contribui para que nossas crianças sejam muito mais autônomas e capazes de enfrentar problemas propostos sem medo ou receios.

É certo que esse modelo de ensino é demorado e árduo para o professor e, às vezes, gera o temor de não progredir tanto ou de não poder chegar a seguir os progressos que a instituição escolar exige.

Entretanto, por outro lado, é um caminho de construção dos conhecimentos quando pensamos que a análise e a reflexão que mobilizam essas discussões são elementos constitutivos da compreensão dos conceitos. (QUARANTANA; WOLMAN In PANIZZA, 2006)

“É surpreendente e emocionante ver alunos tão

pequenos pensando e refletindo sobre seus trabalhos e os de seus colegas, tratando de se apropriar de um conhecimento matemático.” (QUARANTANA; WOLMAN In PANIZZA, 2006, p. 140)

Compartilhar com os amigos, as possibilidades pensadas para a resolução não se indica qualquer procedimento como “o melhor” ou o “convencional”. Não é esse o objetivo; comparar não é sinônimo de escolher o melhor, mas sim a oportunidade de saber que é possível, que existem outras respostas diferentes, também não segue uma progressão partindo de resoluções concretas para representações gráficas e, finalmente, representações simbólicas, ou seja, do mais fácil para o mais difícil. (QUARANTANA; WOLMAN In PANIZZA, 2006)

As resoluções erradas também se constituem em objeto de discussão do mesmo modo como as certas. Piaget (1976, apud QUARANTANA; WOLMAN In PANIZZA, 2006) dizia: “Um erro corrigido (pela mesma criança) pode ser mais fecundo do que um êxito imediato, porque a comparação de uma hipótese falsa e suas consequências proporciona novos conhecimentos e a comparação entre dois erros dá novas ideias”.

Proporcionar uma matemática comunicativa dificulta o trabalho do professor, pois ele sempre foi acostumado a fazer a matemática em silêncio para não atrapalhar o raciocínio. Como ele vai promover esse tipo de matemática se desconhece a importância da comunicação dessa disciplina?

Trocando experiências em grupo, comunicando suas descobertas e dúvidas, ouvindo, lendo e analisando as ideias dos outros, o aluno interioriza os conceitos e os significados envolvidos nessa linguagem e relaciona-os com suas próprias ideias, modificam conhecimentos prévios e também constroem novos conhecimentos, conhecem o que eles realmente sabem e o que precisam aprender dando novos significados para as ideias matemáticas.

Dessa forma, os alunos refletem sobre os conceitos e os procedimentos envolvidos na atividade proposta, apropriam-se deles, revisam o que não entenderam, ampliam o que compreenderam e, ainda, explicitam suas dúvidas e dificuldades. (SMOLE, 2001)

Por meio das situações de comunicação, o professor pode obter informações importantes sobre conhecimentos prévios e incompreensões dos alunos, tendo uma valiosa ferramenta para analisar as concepções das crianças, podendo planejar atividades apropriadas para superar dificuldades encontradas e atender a necessidades individuais.

tenha sentido, diferente da sequenciação escolar habitual. “O aluno deve ser capaz não só de repetir ou refazer, mas também de ressignificar em situações novas, de adaptar, de transferir seus conhecimentos para resolver novos problemas.” (GÁLVEZ, In PARRA; SAIZ, 1996, p. 38)

Aproveitar as curiosidades dos alunos e explorar situações e contextos problematizáveis é uma das tarefas da didática da matemática, partindo da sua cultura e das histórias de vida, das experiências e conhecimentos prévios das crianças. Problematizar e organizar para que pensem matematicamente frente a problemas e ao mundo que as cerca é mais do que ensiná-las como fazer continhas e saber nomenclaturas.

As crianças têm seu potencial de aprendizagem melhor aproveitado quando têm oportunidade de trabalhar em pequenos grupos colaborativos, discutindo e explicando umas às outras o porquê de suas estratégias e de suas descobertas. Esse processo de troca entre os alunos é importante para que pensem sobre uma tarefa, um problema matemático, uma ideia ou procedimento de múltiplas perspectivas, o que contribui para o desenvolvimento de seus processos de argumentação e comunicação matemática.

Na Didática da Matemática, os momentos de discussão são mais do que uma simples explicitação diante da turma, não se trata somente de dar publicidade a primeira série de enunciados, é necessário ir além, é buscar razões, argumentar para defender sua verdade ou falsidade. Esses momentos não podem ficar restritos às contingências de uma classe ou à espontaneidade dos alunos. Devem ser organizados de uma forma intencional e sistemática pelo professor. (GÁLVEZ, In PARRA; SAIZ, 1996)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo e a abordagem dos capítulos levam a algumas reflexões importantes sobre como pensar uma matemática diferente, visando a única meta aceitável e inegociável: que os alunos aprendam.

O Brasil apresenta uma política educacional regulada pelas leis do mercado, cercada por valores de natureza econômica, priorizando uma formação docente tecnicista, desprovida de fundamentos e de espaços para reflexão. A reorganização das experiências e das lembranças de professores, que foram marcantes – por terem sido positivas ou negativas – na sua trajetória estudantil – constitui uma prática de formação. Diferentes autores têm discutido o quanto o professor é influenciado por modelos de docentes com os quais conviveu durante a trajetória estudantil, ou seja, a formação profissional docente inicia-se nos primeiros anos de escolarização. Ao longo dessa trajetória, os

professores apropriam-se de uma cultura de aula e de uma tradição pedagógica que, na maioria das vezes, não são tomadas como objeto de reflexão. Muitos professores trazem lembranças docentes que os influenciaram enquanto jovens estudantes, até mesmo na escolha da profissão, enfim, possibilitam identificar tendências didáticopedagógicas de uma determinada época, como também trazem marcas de um período histórico da educação matemática.

Traz uma vivência de uma matemática feita em silêncio e traz crenças arraigadas sobre o que seja matemática, seu ensino e sua aprendizagem. Tais crenças, na maioria das vezes, acabam por contribuir para a constituição da prática profissional e que são construídas historicamente. O professor passou também por uma formação profissional deficitária que contribui para esse cenário, daí a importância de analisar, em cursos de formação, a trajetória profissional dos professores para identificar quais são essas crenças e como elas podem ser trabalhadas para serem rompidas e/ou transformadas, uma formação onde a reflexão da prática aconteça e o monitoramento seja eficaz e constante. Mas, cabe a ele também buscar, tentar, inovar, transformar, se permitir...

O ponto de partida da atividade matemática é a situação-problema, e não a definição ou a regra pronta. O problema não deve ser tratado como um exercício em que o aluno aplica de forma quase mecânica um algoritmo, uma regra ou um processo operatório. Ele também tem a função de incentivar discussões que geram novos problemas e desencadeiam processos de argumentação, uso de estratégias, confronto entre modos de resolução e controle do resultado. O trabalho com resolução de problemas objetivando o desenvolvimento das habilidades e procedimentos descritos possibilitarão também ao aluno desenvolver atitudes positivas em relação a si e ao outro, como respeito, confiança, saber trabalhar em grupo, saber ouvir, questionar.

A prescrição pura e simples de fatos e regras não é garantia de aprendizagem e não dá conta de preparar os alunos para enfrentar problemas novos.

Portanto, sempre deve problematizar, explorar as conexões, os conhecimentos prévios e as inquietações que as crianças trazem para a escola. Cabe ao professor observar e escutar o que as crianças fazem e têm a dizer – seus procedimentos, explicações, justificativas e perguntas – para melhor organizar o pensamento delas e ensinar o que tem de ser ensinado. Deve-se tratar com cuidado os supostos “erros” cometidos pelas crianças; eles podem mostrar como elas pensam, o que entenderam, e até mesmo o que você comunicou sem se dar conta. Muitas vezes, os alunos não estão errando, e sim resolvendo outro problema. O erro pode revelar a lógica da criança e ajudá-lo a reavaliar



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, P.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS>. Acesso em dez. de 2015

_____. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Operações na resolução de problemas / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014..

_____. Ministério da Educação. Resolução do CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 22 ago. 2003. Seção I, p. 12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf>. Acesso em: dez. de 2015.

CARVALHO, Dione Luchesi. Metodologia do ensino da matemática. São Paulo: Cortez, 1990.

CARVALHO, Mercedes. Problemas? Mas que problemas?!. Estratégias de resolução de problemas matemáticos em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CURI, Edda. A Matemática e os professores dos anos iniciais. São Paulo: Musa Editora, 2005.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MACHADO, Nilson José. Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, L. B.. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Em: NÓVOA, A. (org) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PANIZZA, Isabel. Ensinar matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais: Análises e propostas. Artmed, 2006

PARRA, Cecília (Org). Didática da Matemática: Reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SMOLE, Kátia; MUNIZ, Cristiano. A matemática e sala de aula: Reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____, K; DINIZ, M. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF; LESSARD; LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação n. 4, 1991.



Alessandra Alves de Almeida Pontes

Nascida em 10 de dezembro de 1970, possui graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba (1996) e graduação em Pedagogia com Administração Escolar - Faculdades Integradas de Amparo (2000). Pós-graduada em Psicopedagogia, Gestão Escolar, Gestão Escolar por Excelência e Alfabetização e Letramento. Atualmente, professora e tutora - FINA Cursos (pela UNIMES), Coordenadora pedagógica da FACON do polo de Sorocaba, professora da Prefeitura Municipal de Sorocaba desde 1991, professora Universitária (pós-graduação) das instituições Fina Cursos (pela FACON), Núcleo Educacional do Professor (NEP) e Grupo UP Educar. Atuo há 29 anos na Prefeitura de Sorocaba, porém 31 anos de magistério, iniciando minha carreira em escolas particulares e no Estado.

Como formadora por vários anos de professores e estagiários da prefeitura, sempre lutei por uma educação de qualidade de forma lúdica, prazerosa, respeitando o desenvolvimento da criança e pela inclusão.

A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E SUAS FAMÍLIAS



PIXABAY.COM

Sendo pedagoga de formação e manifestando o interesse em trabalhar com crianças e adolescentes com deficiência, depois de iniciar a busca de conhecimento na área de Educação Inclusiva com ênfase em Deficiência Múltipla, chegou a oportunidade da realização do trabalho em uma SRM – Sala de Recursos Multifuncionais. Os desafios eram grandes, mas não maiores que a satisfação de ver crianças e adolescentes na escola participando de atividades e demonstrando suas potencialidades.

Um das dificuldades que eu considerava de maior relevância era o fator comunicação, até então, por acreditar, equivocadamente, que seria um entrave no cotidiano das atividades com os alunos. Ficava imaginando, inicialmente, como iria interagir com um aluno que não me daria retorno de maneira verbal. No entanto, no decorrer do trabalho eles foram me mostrando que tudo era possível e que as observações trariam as respostas que eu tanto buscava.

Quanto mais nos conhecíamos, mais ficava evidente que, cada balbúcio, olhar e gestos vinham carregados de sentidos e significados. A comunicação foi sendo ampliada, os momentos de interação sendo cada vez mais frequentes e marcantes.

Era chegada a hora de partilhar com as famílias as conquistas dos alunos, seus momentos de interação dentro dos diversos tempos e espaços da escola. Pensamos então em possibilidades. A primeira ideia foi o caderno de comunicação. O objetivo era mostrar para os familiares o que os alunos estavam

realizando na escola, visto que em alguns casos pelas limitações motoras por algumas deficiências de alguns alunos, dificilmente os familiares acreditavam na realização de atividades escolares. Iniciamos com o caderno de comunicação sempre repetindo para todos que não se tratava de uma agenda de recados formais para a família. A proposta era bem mais ousada, trazendo o propósito de ser um instrumento de comunicação e interação entre a professora e o aluno, seus familiares e os profissionais envolvidos no atendimento extraescolar, uma vez que os alunos estavam submetidos a diversos atendimentos de saúde e terapias. Essa comunicação era pautada também pelos sentimentos que permeavam cada ação.

Considerando a relevância da comunicação entre todos, a necessidade de dividir com os demais as conquistas diárias dos alunos, de tentar trocar experiências com os profissionais de outras áreas que também realizavam atendimento ao mesmo indivíduo partimos para a construção do Caderno de Comunicação. A princípio era um caderno comum que, ia sendo personalizado no decorrer do tempo, com fotos, desenhos, colagens, relatos sobre momentos dos alunos em sua casa, instituições de atendimento, parques, festas, cinema.

Percebia que essa maneira de comunicação trazia também um conforto, uma tranquilidade para as famílias, pois se acontecesse de seus filhos chegarem em casa e resolvessem permanecer quietos, em suas cadeiras de rodas, todos sabiam que eles levavam na mochila o Caderno de Comunicação que ia ajudar a contar em casa um pouco das aventuras vividas na escola, fosse com



PIXABAY.COM

um material ou jogo novo, uma tesoura adaptada, um brinquedo sonoro, uma música que estivéssemos aprendendo e a letra dela, certamente, estaria colada no caderno com um recadinho para que, a família apresentasse a música também durante os momentos de convívio em casa.

As mães contavam que mostravam o caderno, fotos, que comentavam com os alunos sobre as brincadeiras ou atividades relatadas no caderno, que citavam nomes dos amigos que seu filho tinha na escola, segundo relatos no caderno e partilhavam felizes sobre as reações dos alunos que, a seu modo tentavam responder com sorrisos, olhares felizes, batidas de mãos nas cadeiras de rodas, gritos.

Certo dia, uma das mães me contou que seu filho autista, não dava conta de se comunicar e que anteriormente, passando por situação de falta de

comunicação com a escola de seu filho, ela por vezes chegou a cheirar a boquinha dele, tentando descobrir assim, se ele havia se alimentado na escola.

Ao ouvir isso tive a certeza de que essa ação era valiosa de alguma forma para algumas famílias. Ao longo do trabalho o caderno se tornou um portfólio, pois estava recheado de vivências e emoções e poderia ser revisitado a qualquer tempo. Marcava também a evolução do trabalho de maneira simples e cheia de significados.



Roseliana dos Santos Damasceno

Atualmente trabalha na Prefeitura Municipal de São Paulo. Pedagoga, especialista em Educação Inclusiva com Ênfase em Deficiência Múltipla, Psicomotricidade e Docência do Ensino Superior.

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTETERAPIA PARA A DEFICIÊNCIA FÍSICA



PIXABAY.COM

RESUMO

O presente artigo procura refletir sobre o papel da arte e esclarecer quais os benefícios que ela pode trazer para os indivíduos com deficiência física. Normalmente, o portador de deficiência física acaba perdendo sua autoestima, devido a dificuldades encontradas. Cabe então à arte, propiciar uma reflexão mais saudável sobre o comprometimento da deficiência física, auxiliando no desenvolvimento da personalidade dessa pessoa. A arte dá suporte ao indivíduo, atingindo seus aspectos físicos, psicológicos e sociais, ajudando diretamente na melhora da autoimagem, autoestima, fazendo-o sentir capaz de realizar diferentes tarefas, e de entender sua deficiência, motivando para a realização de suas atividades diárias, mudando as percepções corporais. De forma geral, a arte ajuda na melhora na qualidade de vida, tanto de pessoas que sempre possuíram a deficiência como também daquelas que a adquiriram e também a forma como a sociedade as veem. E é neste sentido que vemos o potencial da Arte, e por extensão da Arteterapia nessa empreitada.

Palavras-Chave: Arte; Deficiência Física; Arteterapia.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a questão dos deficientes físicos, que são pessoas que possuem problemas nos ossos, músculos ou nervos, os quais afetam a estrutura do corpo, dificultando a movimentação e/ou locomoção (MATTOS, 1992).

Arte é a capacidade que tem o homem de, dominando a matéria, por em prática uma ideia

(FERREIRA, 1999).

As artes fazem parte da vida do ser humano, seja ele deficiente ou não. Quando ele desenha ou pinta exprime suas interpretações e impressões a respeito do mundo. Como se tratam de linguagens, as artes são formas importantes de expressão e comunicação do ser humano, o que já justificaria sua presença no contexto da Educação de uma maneira geral (FIOREZZANO et al, 2011).

Dessa forma, é possível afirmar que o indivíduo tem a arte como forma de expressão e caso haja estímulo adequado poderá se desenvolver de forma progressiva e completa (FIOREZZANO et al, 2011). Diante disso, surgiu a pergunta norteadora: “Como a arte pode intervir na vida de pessoas com deficiências físicas?”.

Essa pesquisa se justifica porque hoje em dia, segundo informações da Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que 10% da população de países desenvolvidos são constituídos de pessoas com algum tipo de deficiência. Para os países em vias de desenvolvimento estima-se de 12% a 15%. Destes, 20% teriam algum tipo de deficiência física; porém, apenas 2% recebe atendimento especializado (SILVA, 2004).

Tendo como objeto de estudo o deficiente físico, este trabalho propõe pesquisar como a arteterapia pode intervir na vida dessas pessoas e quais os benefícios que ela pode trazer.

A arteterapia é uma prática fundamentada na Medicina, na Psicologia e em Artes. De um modo

geral, estuda os meios apropriados para socializar, aliviar ou curar os indivíduos através da expressão da arte, trazendo à tona uma ideia, trauma ou fobia (OLIVIER, 2011).

Consoante Philippini (2019), na arteterapia são utilizadas técnicas artísticas variadas que visam promover a comunicação verbal, que, de modo geral, é “camuflada” pelo processo de racionalização. Também existem os chamados “mediadores de expressão”, que são facilitadores do trabalho terapêutico, pois, permitem que a pessoa expresse o seu “eu” interior de maneira não verbal.

Dessa forma, por meio das diferentes expressões artísticas, o indivíduo “é incentivado a participar de um processo de criação e de leitura da sua própria obra, entrando em contato com pontos significativos e/ou conflitivos da sua vida, com a intenção de reorganizá-los e equilibrá-los” (CIORNAI, 2004, p. 42).

Atualmente, a arteterapia é entendida “como um tratamento cuja finalidade é aliviar um estado deteriorado, para que o funcionamento normal do indivíduo se restabeleça, além de proporcionar a possibilidade de reconstrução e integração da personalidade humana” (ABA, 2019).

Assim sendo, podemos inferir que a arteterapia funciona como uma ferramenta de abordagem terapêutica que faz uso de conhecimentos originários das áreas da psicologia, da filosofia e da arte, que tem por objetivo auxiliar o indivíduo a lidar com os desafios apresentados pela vida (OLIVIER, 2011).

Golinelli (2002) afirma que, “do mesmo modo que nas entrelinhas de um texto ou de um discurso oral, muitas coisas podem ser descobertas, e isso também pode ocorrer com a pintura, a escultura, a expressão corporal, a música e o teatro, ao utilizar técnicas artísticas para descobrir e explorar as singularidades interiores de cada um” (p. 18).

Neste sentido, o objetivo principal do trabalho consiste em descobrir os benefícios que a arteterapia pode trazer para pessoas deficientes físicas.

Como metodologia de trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica.

2. ARTETERAPIA BENEFICIANDO A DEFICIÊNCIA FÍSICA

2.1 Entendendo a Deficiência Física

Existem diversas definições para a deficiência física. Deficiência Física é a falta, carência, ou uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação

motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformações congênitas ou adquiridas (BRASIL, 1999).

Outra definição aceita é a que afirma que deficiência física é aquela que compromete o aparelho locomotor, que inclui o sistema osteo-articular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que atingem qualquer um desses sistemas, seja de forma isolada ou em conjunto, podem gerar quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, de acordo com o(s) segmento(s) corporais acometidos e o tipo de lesão existente.

Dessa forma, conforme coloca Mattos (1992), a deficiência física ou motora pode ser vista como um distúrbio da estrutura anatômica ou da função, que afeta o movimento e/ou locomoção do indivíduo.

2.1.1 Características do Deficiente Físico

Segundo Maciel (2019), os deficientes físicos, geralmente, apresentam características como:

- Movimentação não coordenada ou atitudes desajeitadas de todo o corpo ou parte dele;
- Marcha não coordenada, pisa na ponta dos pés ou manca;
- Pés tortos ou qualquer deformidade corporal;
- Pernas em tesoura (uma estendida sobre a outra);
- Seguram o lápis com muita ou pouca força;
- Dificuldade para realizar atividades que exijam coordenação motora fina. Desequilíbrios e queda constantes;
- Dor óssea, articular ou muscular.
- Como Identificar um Deficiente Físico:
 - Observação com relação ao atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor do bebê (não firmar a cabeça, não sentar, não falar no tempo esperado).
 - Atenção para perda ou alterações dos movimentos, da força muscular ou da sensibilidade para membros superiores ou membros inferiores.
 - Identificação de erros inatos do metabolismo.
 - Identificação de doenças infecto-contagiosas e crônico-degenerativas.
 - Controle de gestação de alto-risco.
 - A Identificação precoce pela família seguida de exame clínico especializado beneficiam a prevenção primária e secundária e o agravamento do quadro de incapacidade.

2.2 A Arteterapia

“Arte é a capacidade que tem o homem de dominando a matéria, por em prática uma ideia” (FERREIRA, 1999, p. 27). Segundo Eco (1992), ela é um meio de expressão, de comunicação e de linguagem. A arte pode orientar o desenvolvimento da criatividade, pois criar é expressar a existência

humana. A expressão artística é a troca de energia entre o criador e o objeto criado.

Arteterapia tem sua origem em uma prática milenar, mas é recente enquanto instrumento após a segunda guerra mundial, baseada nas idéias de Jung e influenciada pelo surgimento terapêutico, tendo se desenvolvido de uma nova visão de arte (PAÍN & JARREAU, 1996, p. 26).

A arteterapia é o tema que designa a utilização de recursos artísticos em contextos terapêuticos.

Esses recursos são: as linguagens plásticas, sonora, dramática, corporal e literária, envolvendo as técnicas de desenho, pintura, modelagem, escultura, construções, sonorização, musicalização, dança, poesia, confecção de símbolos entre outras (SAVIANI, 2000).

O objetivo não é encontrar artista, então a preocupação não é a estética das imagens produzidas, mas a expressão artística dos pacientes, que é um veículo importante para a comunicação e a expressão, principalmente quando as palavras não são suficientes.

O campo de atuação estende-se a diferentes organizações como: saúde, educação, comunidade, entre outras.

Segundo Saviani (2000), a arteterapia pode ajudar as pessoas que tenham problemas emocionais psicológicos ou que queiram saber mais sobre si mesmos, ou até mesmo grupo de pessoas que apresentam dificuldade em relacionamentos ou que sofram de problemas como o alcoolismo, dependência de drogas, deficiências físicas ou mentais, que apresentam dificuldade de comunicação verbal, entre outros.

As sessões podem ser desenvolvidas individualmente ou em grupo para pessoas de todas as idades, de crianças a idosos, com práticas, dinâmicas, vivências, que valorizam a arte em todas as suas manifestações (SAVIANI, 2000).

2.2.1 Os Benefícios

De acordo com Brandt (2001), ao expressar-se em arte a pessoa relaciona-se consigo mesma voltando-se para a sua profundidade interior.

A arte deve ser trabalhada de forma abrangente, com diversos materiais, abrindo caminhos para o experimento que leva a múltiplas possibilidades, transformando elementos internos e externos em atitudes que facilitam o contato com a natureza criativa de cada ser (BRANDT, 2001).

A arte é desbloqueadora, aproxima a pessoa da sensação e da emoção dando acesso a conteúdos

internos não explicados pela linguagem verbal.

Por meio do criar em arte e do refletir sobre os processos e trabalhos artísticos realizados, os indivíduos podem ampliar o conhecimento de si e dos outros, como: aumentar a autoestima, lidar melhor com os sintomas do stress, com as experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais, a criatividade, e espontaneidade favorecendo a busca pela harmonia e pela qualidade de vida (LOUREIRO, 2003).

Segundo Paín e Jarreau (1996), na arteterapia os remédios são tintas, papéis, movimentos... Todos os materiais e experiências artísticas acrescentam e permitem o aprendizado de novas formas de viver, desenvolvendo novas habilidades, sentimentos e ações.

O olhar do terapeuta é importante porque cada material cada cor, cada som, cada técnica atua de maneira diferenciada em cada indivíduo e em cada situação.

A arteterapia é um caminho para que o indivíduo descubra possibilidades e encontre soluções criativas para problemas, para que esses sejam enfrentados com maior segurança.

2.2.2 Arteterapia para Crianças com Necessidades Especiais

A Arteterapia, trabalhada em grupos, possibilita tanto o alcance de objetivos pessoais (a individualidade), quanto os objetivos sociais, já que ela fornece à personalidade em formação o viés de integrar-se às necessidades de adaptação às exigências externas da coletividade (URRUTIGARAY, 2008).

Diante do alcance de objetivos pessoais, a Arteterapia costuma reforçar os aspectos saudáveis, permitindo aflorar a sensibilidade para a construção de meios que oportunizem a transformação pessoal e o autoconhecimento. Assim, possibilita a reflexão sobre crenças pessoais e padrões singulares que podem estar influenciando de forma negativa na busca pelo bem-estar pessoal.

Quando se trabalha com um grupo maior de pessoas com necessidades especiais, observa-se que a maioria apresenta em comum, a falta de iniciativa e autonomia para desenvolver atividades básicas de suas vidas. Sempre precisam de alguém para alimentá-los, conduzi-los ao banheiro, optar por determinada cor ou simplesmente dizer se gostam ou não de algo. Normalmente, no início do trabalho, essas pessoas dependem completamente de outra pessoa para realizar qualquer movimento. Pode-se dizer que muitos se encontram em um nível sensorio-motor do seu desenvolvimento e alguns estão mesmo no nível pré-operatório.



Dentro deste contexto de falta de autonomia, ainda se pode destacar a história individual de cada um. Pode-se encontrar nessas histórias algumas afinidades como, por exemplo, o olhar que os pais e familiares têm destas crianças, que passa pela negação da situação, pela falta de conhecimento do problema e pela maneira como lidam com as crianças que eles geraram. Muitos pais ou mães, por não suportarem a situação, acabam abandonando seus filhos com um genitor ou com outra pessoa da família ou com pessoas que aceitam o desafio de cuidar deles (ARCURI, 2019).

Conforme Winnicott (2001) busca-se, ao mesmo tempo, uma maneira de estruturar e organizar os pensamentos, uma vez que isto parece estar estreitamente ligado ao desenvolvimento da autonomia. Ao trabalhar arteterapia com essas crianças é essencial propor atividades que vão de encontro a essas necessidades.

Ainda na opinião de Winnicott, a criatividade pode aflorar nestas atividades e fazer com que essas crianças percebam que podem criar algo sozinhas, apesar de suas limitações mentais e físicas, não precisando esperar que os outros façam nada por elas. Podem, durante o trabalho arteterapêutico, ter contato com algo que elas não percebiam que

poderiam fazer. Isso será uma descoberta inconsciente, mas com imensas repercussões em seu cotidiano.

“O ser humano se constitui na interação com o ambiente e em sua origem existe um organismo com o potencial herdado e uma força vital para um contínuo vir a ser” (WINNICOTT, 2001, p. 09).

A experiência com a arteterapia propicia às crianças a descoberta do meio que as rodeia e podem refazer e transformar o pensamento e a forma de perceber e de lidar com este meio.

Também, segundo Loureiro (2003), já foi observado que muitas vezes, o grupo de maneira geral se apresenta no nível perceptual-afetivo da ETC, o que significa que nesse trabalho não haverá uma compreensão a nível consciente. No nível perceptua-afetivo, trabalha-se com a maneira como o indivíduo percebe e sente sua interação com os diversos materiais artísticos. Ela é consequência do que foi vivido no nível sensório motor e que recebe a forma, quando se é expresso em desenhos ou em figuras tridimensionais.

A compreensão dos elementos que emergiram até então, e sua organização sequencial, ou sua

organização sequencial, ou sua inserção em contextos mais amplos de vida, ou então o simples reconhecimento de padrões pessoais de ação que ocorrem nessa etapa, podem ser desencadeadores de mudança de consciência, e, portanto de aprendizagem. (ALLESSANDRINI, 2000).

Na opinião de Golinelli (2002), para aprender a criar é preciso que aconteçam interações entre as diversas percepções e sensações que se obtêm por meio das próprias experiências. As impressões obtidas através dos sentidos no contato com o meio externo possuem certa tendência a formarem sistemas na mente humana que se integram a outros sistemas, aceitando novas relações, novos sistemas, e assim por diante, criam uma complexa rede de relações.

Piaget (1990) explica essa situação de maneira bastante compreensível por meio dos processos de assimilação, acomodação que conduzem à equilíbrio. Diz-se que no decorrer desse processo, a atitude do sujeito é vista como um desequilíbrio que levará o indivíduo a procurar novos arranjos de sistemas e assim sucessivamente. Partido desse processo amplia-se, cada vez mais, a rede de aprendizagem, tornando o sujeito capaz de dar respostas particulares e próprias dando significados a suas ações, melhor ainda, tem-se a possibilidade de criar novas soluções a antigos paradigmas, conduzindo a pessoa a um crescimento e à transformação.

Esse trabalho de construir uma imagem partindo daquilo que percebem facilita a concepção de novas ideias, sua gestação e nascimento, pois incentiva aquele que dela participa a trabalhar seu mundo interior, dentro de todas as suas qualidades potenciais (ALLESSANDRINI, 2000, p. 07).

Ainda na concepção de Alessandrini (2000), durante os trabalhos poderão surgir os sentimentos mais primitivos, expressados pelas crianças, como a agressividade, a raiva, o medo, o ódio e o amor. Sentimentos que podem expressar enquanto durar a atividade de desestruturação do papel desde o contato com este. Este papel que pode ser utilizado pelas crianças na confecção de uma massa, elaborada por eles, diluída em cola e água. Nessa experimentação a massa torna-se homogênea e ganha consistência, e é por meio desta atividade que pensamentos e ideias podem surgir quase anarquicamente, para em seu desenrolar, serem editados de modo a convergirem à meta também significada na experiência.

Por meio de trabalhos criativos e do surgimento de diversos símbolos, mesmo sem ter consciência, essas crianças poderão ressignificar e encontrar o caminho para obter uma maior autonomia, pois poderão usar de próprios recursos para expressar-se e a partir disso poderão produzir algo genuíno,

pertencente a eles e não a outros.

2.3 A Arteterapia para Deficientes Físicos

Existem aspectos que precisam ser considerados no processo terapêutico com deficientes físicos. A superação de meras dificuldades práticas, por exemplo: transporte para a sessão, como colocar as cadeiras de rodas, confecção de palhetas, pincéis e lápis adequados (SILVA, 2004).

Pessoas em cadeiras de rodas podem participar de atividades grupais de modo que a arrumação das coisas possam deixá-las utilizar os recursos disponíveis, fazendo com que a pessoa com deficiência física sintam-se uma pessoa normal.

A deficiência física de uma pessoa a impede de atingir o resultado que esperam, e isto a torna frustradas. Assim é importante tentar usar a própria deficiência física para trazer um sentimento de realização. Por exemplo, um engenheiro havia tido um derrame e, usando canetas hidrográficas, não conseguia fazer as linhas retas que desejava. A arteterapeuta interveio auxiliando-o a apreciar o resultado obtido pelas linhas frágeis. Ele continuou o trabalho com a intenção de colocá-lo em uma exposição de arte dos deficientes (SAVIANI, 2000).

2.3.1 A Arteterapia na AACD

A Arte Reabilitação na AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente) é uma eficiente ferramenta de trabalho terapêutico para portadores de deficiência física. O caráter universal da arte permite sua aplicação como terapia, no tratamento de pacientes adultos e infantis, com diversos graus de deficiência e objetivos variados: promoção de saúde, prevenção específica na reabilitação integrando o indivíduo ao convívio familiar e social, e ainda como forma de assistência em casos crônicos, uma vez que auxilia no desenvolvimento físico-motor, psíquico, emocional e cognitivo, melhorando a autoestima e a qualidade de vida do paciente (ARCURI, 2019).

A coordenadora do setor de Arte Reabilitação da AACD, Ana Alice Francisquetti, explica que

a arte terapia oferece oportunidades de exploração de problemas e potencialidades pessoais por meio da expressão verbal e do desenvolvimento de recursos físicos, cognitivos e emocionais, bem como da aprendizagem de habilidades por meio das experiências terapêuticas com linguagens variadas (apud ARCURI, 2019).

A arteterapia começou a ser aplicada pela AACD em 1992. Os resultados com indivíduos portadores de paralisia cerebral, acidentes vasculares ou traumatismo crânio-encefálico são excelentes; além da diversidade dos trabalhos, cuja beleza está contida nos traços e cores que retratam o rico

universo subjetivo de cada paciente.

Os trabalhos realizados durante as sessões de Arte Reabilitação são expostos mostrando que os pacientes da AACD também podem possuir dons natos para a pintura. Mais do que uma forma de expressão, a arte pode descobrir talentos.

2.3.2 Arteterapia na APAE

Essa é uma foto de um dos pacientes (Cristiano) em uma das sessões de arteterapia. É um exemplo do trabalho que é realizado na APAE, onde o objetivo principal é dar oportunidade para os deficientes físicos participarem do processo de produção da reciclagem de papel, (técnica escolhida por ele) dando a possibilidade de realização pessoal e certa independência (PHILIPPINI, 2019).

O resultado foi a alegria e satisfação de poder realizar a atividade proposta e ser uma possibilidade viva de mostrar capacidades, mesmo que poucas. O que foi feito foi mostrar novas maneiras, possibilidades e adaptações para seu modo de ser.

Figura 1 – Cristiano em uma das sessões de arteterapia



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, vemos uma crescente discussão sobre inclusão social, que atinge diversos grupos da sociedade, os quais por diversos motivos, não participam ativamente da mesma. Nessa questão, inserem-se também pessoas com deficiência física, que até poucas décadas atrás, estavam destinadas a uma vida vegetativa e improdutiva.

Hoje, existem meios legais, constitucionais, que estabelecem direitos e dão condições para que a pessoa com deficiência física torne-se capaz de se desenvolver dentro dessa sociedade.

A partir dessa necessidade salientamos a importância da arte, a qual dá suporte ao indivíduo, atingindo seus aspectos físicos, psicológicos e

sociais, ajudando diretamente na melhora da autoimagem, autoestima, fazendo-o sentir capaz de realizar diferentes tarefas, e de entender sua deficiência, motivando para a realização de suas atividades diárias, mudando as percepções corporais.

A Arte é uma linguagem que dialoga com a mente emocional. As obras de arte mencionam estados emocionais específicos e conduzem, por associação, a vivenciar emoções – alegria, tristeza, angústia, revolta, abandono, entusiasmo, poder – são mensagens emocionais que recolhemos das expressões artísticas nas suas mais diversas modalidades: música, poesia, literatura, teatro, dança, pintura, escultura, etc.

O próprio ato de criação artística é um momento riquíssimo, ao colocar a criatura em contato com seus símbolos e significados muitas vezes inconscientes, para transmitir um estado interior. É autoconhecimento e elaboração de conteúdos internos. Ao pintar ou fazer o desenho, experimentamos emoções e sentimentos que são transmitidos pela obra acabada, seja no tema escolhido, na cor, no material, até mesmo no estilo da pincelada ou do traço. O contato com eles já nos leva a descobrir muito sobre nós mesmos, além da possibilidade de autoeducação, permitindo-nos identificá-los, perceber se são suaves ou penosos, ajudando-nos a expressá-los e encontrar maneiras positivas de canalizá-los.

A arte não discrimina quem a pratica. Ela ajuda a superar preconceitos quando é praticada e reverenciada por pessoas sensíveis e determinadas a superar a si mesmas. Aí, a capacidade de criação dá um grito de liberdade e realiza uma explosão de igualdade, porque a arte não é deficiente.

De forma geral, a arte ajuda na melhora na qualidade de vida, tanto de pessoas que sempre possuíram a deficiência como também daquelas que a adquiriram durante a vida e também a forma como a sociedade os veem.

Ao abraçarmos a ideia de inclusão, estaremos pensando em termos de globalidade, de circuito psicossocial ampliado de rede, questionando continuamente o que o social delega às pessoas socialmente relegadas ao plano de irrecuperabilidade.

Na atualidade, tratamos de conjugar dialeticamente a utopia e a realidade, aceitando o desafio da ambiguidade, isto é, o que Basaglia (apud TRANCHINA, 2000) chamava "de estar na contradição", o que na prática quer dizer estar com o outro e com nós mesmos, trabalhando continuamente para ampliar os poderes (empowerment) dos indivíduos vítimas da exclusão social. E é neste sentido que vemos o potencial da Arte, e por extensão da Arteterapia nessa

empreitada. Experiências como as que foram relatadas neste trabalho, e muitas outras realizadas por todo o mundo e em diversas áreas, poderão ser impulsos e contribuições potentes na transformação do paradigma atual e um passo para nos convenceremos que a biodiversidade (e não a semelhança) é o princípio essencial da vida. É um compromisso ético para o qual estamos sendo provocados. É necessário pensar nesse momento na perspectiva da micropolítica proposta por Felix Guattari (1996), ou seja: buscar, inventar soluções, o singular interferindo e transformando o coletivo. E nós, arteterapeutas, devemos refletir sobre o nosso papel e fazer de nossos espaços profissionais nosso posto de observação e reflexão respeito do futuro que se alarga quando nos dispomos (apesar das vicissitudes), a transformar o presente.

Este trabalho foi feito de forma prazerosa. Ao realizá-lo aprendeu-se a valorizar mais a vida, até mesmo porque qualquer um de nós pode algum dia na vida já ter passado ou vir a passar por alguma condição deficitária. Também despertou mais o desejo de trabalhar com esse público.

A Arte contribui para o desenvolvimento dos alunos. Isso é relevante, uma vez que a Arte humaniza, e o ensino precisa mais do que nunca, da sua utilização, e mais ainda ao tratar da criança com deficiência objeto de estudo dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ARTETERAPIA. O que é Arteterapia? Disponível em: <www.arteterapia.com.br>. Acesso em: 28 set. 2019.
- ALLESSANDRINI, C. D. Oficina Criativa e Psicopedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- ARCURI, I. G. Arteterapia de corpo e alma. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=ESua7jc0giwC&pg=PA17&lpg=PA17&dq=arteterapia+na+apae&source=bl&ots=OqTiEQ41TW&sig=13cK6zvP0ILYRmMnyf66nQkyi7A&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKewj-oIWci6jWAhUBgZAKHbQVBUY4ChDoAQqrMAE#v=onepage&q=arteterapia%20na%20apae&f=false>>. Acesso em: 30 set. 2019.
- BRANDT, E. Para um mundo com seres humanos mais criativos... In: Revista de Educação: Artes Plásticas. Porto Alegre: v.3, nº 5, 2001.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília, MEC/SEF, 1999.
- CIORNAI, S. Percursos em Arteterapia. São Paulo: Summus, 2004.
- ECO, U. A definição da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FERREIRA, H. B. A. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FIORINZANO, J. A. et al. Releitura de obras. Monografia (Pedagogia) – Universidade São Marcos. São Paulo, 2011.
- GOLINELLI, R. Arteterapia na Educação Especial. CIP Brasil - Catalogação na fonte. Biblioteca municipal Marieta Telles Machado, 2002.
- GUATTARI, F. Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1996.

- LOUREIRO, J. de J. P. A Estética de uma ética sem barreiras. Educação, arte, inclusão. Caderno de Textos 3. Programa de Arte sem Barreira/FUNARTE, Rio de Janeiro: ano 2, n. 3, p. 13-19, 2003.
- MACIEL, M. R. C.. Portadores de deficiências: a questão da inclusão social. SP. Perspec. [on line]. Abr/jun., 2004, vol. 14, nº 2. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em: 02 out. 2019.
- MATTOS, E. Pessoa portadora de deficiência física e as atividades físicas, esportivas, recreativas e de lazer. In: PEDRINELLI, V. J. Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência. São Paulo: SEDES/MEC-SESI, 1992.
- OLIVIER, L. de. Psicopedagogia e Arteterapia, Teoria e Prática na aplicação em Clínicas e Escolas. São Paulo: Wak, 2ª. ed. 2011.
- PAÍN, S.; JARREAU, G. Teoria e Técnica da Arteterapia: a compreensão do sujeito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PIAGET, J. O nascimento da inteligência na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- PHILIPPINI, A. Mas o que é mesmo Arteterapia? In: Revista Imagens Transformação. Vol. 5, nº 5, p.5-9. Rio de Janeiro: Clínica Pomar, set., 2006. Disponível em: <<http://www.arteterapia.org.br/pdfs/masoque.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.
- SAVIANI, I. Percursos em arteterapia. Ateliê terapêutico: viver arte, criar e recriar a vida. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- SILVA, R. M. da. Proposição de programa para implantação de acessibilidade ao meio físico. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Março 2004.
- TRANCHINA, P. A desinstitucionalização psiquiátrica na Itália: um processo de aquisição de cidadania. In: AMARANTE, P. (org.). A loucura da História. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2000.
- URRUTIGARAY, M. C. Arteterapia – A Transformação pela Imagem. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- WINNICOTT, D. Desenvolvimento Emocional Primitivo. Revista Brasileira de Psicanálise. São Paulo, 2001.



PIXABAY.COM



Cristina Aparecida Miranda da Silva

Pedagoga, Psicopedagoga, Neuropsicopedagoga, Especialista em Docência do Ensino Superior, em Arte na Educação, em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em Arteterapia, formada em Artes Visuais. Professora em cursos de graduação e pós-graduação na área da educação; foi professora na rede municipal de Osasco por 12 anos. Atualmente, Gerente Socioeducativa no terceiro setor. Intitulada professora inovadora município de Osasco nos anos de 2016, 2017 e 2018.

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO EXPECTATIVA DE MELHORIA NO APRENDIZADO ESCOLAR



A concretização da aprendizagem tem sido a maior preocupação de professores e pedagogos. Em geral, a maioria dos professores têm inovado suas práticas, a fim de buscar soluções que melhorem a disciplina, ou seja, tentando despertar o interesse do aluno pelos estudos, mas a verdade é que grande parte não tem obtido êxito. Muitos professores estão frustrados e desanimados devido resultados insatisfatórios.

Existiu, a algum tempo, uma política que tratava do seguinte aspecto: se poucos alunos ficassem com notas baixas, a culpa era destes alunos, mas se a maioria da sala tivesse nota abaixo da média, a culpa seria do professor. Posso ressaltar que já vivenciei esta situação. O próprio ciclo adotado por alguns estados brasileiros, em não poder reter o aluno, repassava ao professor a obrigatoriedade dos resultados. Entretanto, por mais que se tentou resolver o problema da aprendizagem, em muitas escolas o que realmente ocorreu foi uma incoerência no procedimento avaliativo. Os conselhos de classe resumiam-se em uma decisão coletiva. Sendo assim, decidiam se passariam ou não o aluno nos períodos em que a retenção era permitida e independente da decisão o aluno seguiria sua vida escolar enfiado a seu destino. Muitos eram aprovados, simplesmente, para que a escola ficasse livre destes mais rapidamente. Por mais que pareça agressiva esta situação, ainda há escolas públicas com falta de visão, mas que gastam muita energia na procura de uma solução.

O contexto escolar se transformou num “jogo de empurra, empurra”, a família joga para a escola, a escola joga para a família, joga-se para o sistema, o

sistema joga para os professores, que, por sua vez, reclamam dos pedagogos, e estes dos professores. O recreio tem sido muitas vezes momento de lamúria transferindo a culpa de resultados entre ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. Muitos são os pais que acompanham a vida escolar dos filhos, porém muitos repassam para a escola a responsabilidade de educá-los, no sentido de dar aquela educação de origem familiar, de boas maneiras, de ética e de bons costumes e ainda assim vemos constantemente pais tirando a autoridade de professores e professores receosos de serem punidos como se tivessem má interpretação de conduta.

Assim, de forma generalizada, segue o cotidiano escolar agregado a muitos esforços, muito desgaste de energia para pouco resultado ou avanço. Dentre inúmeras tentativas, a reformulação da BNCC e do currículo trouxeram as competências socioemocionais como a inovação na prática pedagógica com o intuito de aprimorar e desenvolver habilidades, além de melhorar atitudes e comportamentos no âmbito educacional.

Entretanto, a base sólida das competências socioemocionais, é literalmente a inteligência emocional. Precisamos alinhar a pirâmide das crenças de identidade, capacidade e merecimento – ser, fazer e ter, de nossos professores, elevando de forma considerável a crença de merecimento que não se refere necessariamente a salários, mas ao sentimento de se sentir importante, essencial, especial como ser que contribui para um mundo melhor.

Antes de qualquer coisa, se faz necessário elevar a autoestima dos profissionais da educação e ajudá-los a gerenciar melhor suas emoções, objetivos, vida pessoal, adquirirem maior resiliência para que, conseqüentemente, tenham maior empatia. Somente as pessoas que possuem um autoconhecimento significativo e que tem um bom diálogo interno, conseguem de fato contribuir com outras pessoas.

Dentro da matriz de formação de crenças, destaca-se a importância do gerenciamento da comunicação, dos pensamentos e dos sentimentos; assim necessitamos acabar urgentemente com a estória de que professor não é valorizado. Atualmente, esta tem sido a comunicação, muitos se sentem realmente desvalorizados, pensam assim e automaticamente destroem todo estímulo e entusiasmo tão necessário para que se tenha um bom resultado.

A visão da desvalorização do professor já se tornou questão cultural. Pode-se observar que professores de algumas redes privadas têm autoestima e senso de valorização mais elevada do que muitos professores de redes públicas, mesmo com salários maiores.

Na percepção dos brasileiros, o Brasil é o país que menos valoriza o professor. O que não se entendeu ainda é que são as pessoas que devem se valorizar e valorizar alguém. É a própria classe, o país e a população em geral que precisam adotar posturas, linguagens e pensamentos positivos para que este quadro seja revertido na íntegra. É fundamental, a necessidade do respeito próprio, do respeito entre colegas, a gratidão dos pais para com os professores, a compreensão de que esta prestação de serviço é muito mais ampla do que meramente uma obrigação contratual.

Por mais chocante que seja esta realidade, para que se mude algo, é necessário o reconhecimento do estado atual. O Brasil está no 119º lugar no ranking da educação mundial, mas este quadro precisa mudar, não só em dados estatísticos, mas na real aprendizagem dos alunos.

Para que isto aconteça um dos pontos primordiais é investir em Treinamentos de inteligência emocional para o corpo docente, isto fará com que professores e pedagogos adquiram força emocional e empoderamento da classe. Após esta etapa, já se pode pensar em trabalhar as competências socioemocionais dos alunos, tendo também por base a importância da aquisição de inteligência emocional. Toda pessoa precisa crescer para de fato contribuir. Esta é a lei natural, cada um dá o que tem e defende seu ponto de vista, portanto evoluir levará ao desenvolvimento educacional.

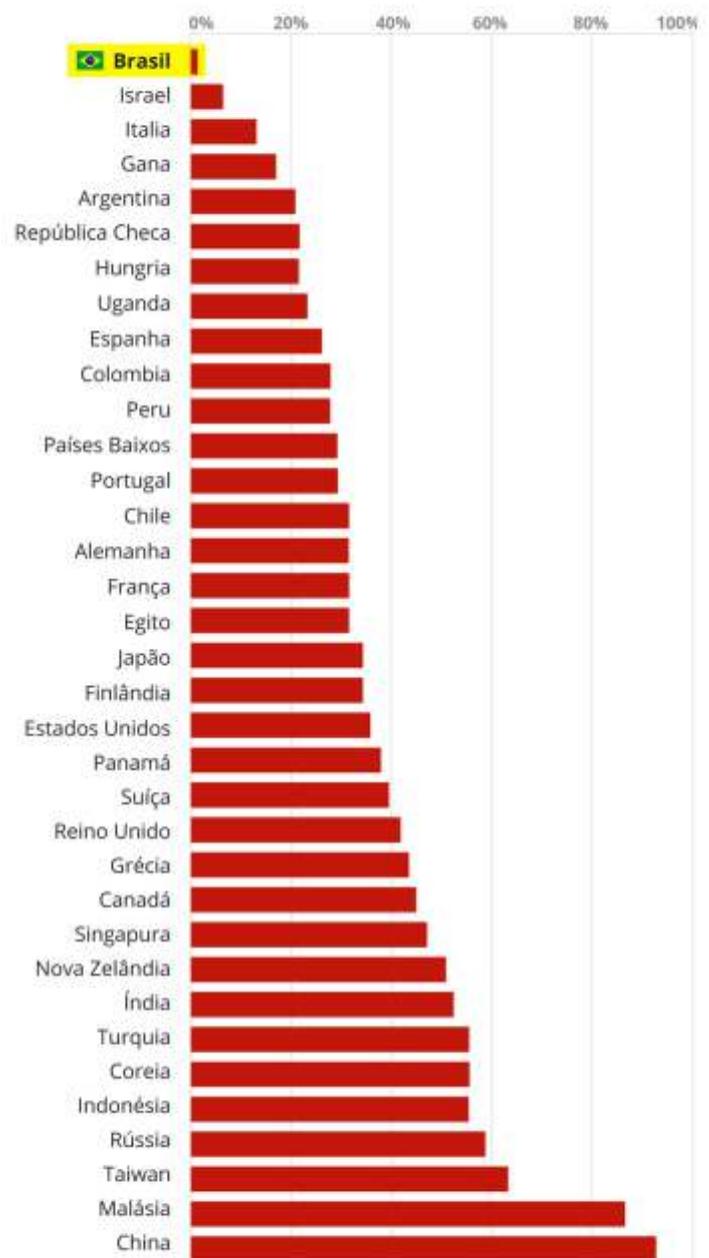
A partir da aquisição da inteligência emocional, novos aprendizados serão construídos. Assuntos

relacionados à neurociência, sinapses neurais, física quântica, perfis comportamentais e análise corporal, ocasionará mudanças de atitudes e novos hábitos. Desta forma, a escola ganha funções mais amplas, entre elas a de despertar nos alunos a consciência de que ações diferentes trazem resultados diferentes e encorajá-los a ponto de contagiar suas famílias através de novas atitudes.

Quando todos da escola entenderem o potencial de seu contágio social, irá acontecer uma explosão de mudanças, de resultados eficazes e de transformação.

Brasil é o país que menos valoriza professores

Pesquisa em 35 países indica percepção de brasileiros



Fonte: Varkey Foundation



Infográfico elaborado em: 08/11/2018

Visando a desenvolver as habilidades emocionais dos alunos, tratar seus sentimentos e levá-los a resultados satisfatórios define uma proposta pedagógica que denominei como “metodologia dimensional e integrativa na educação”.

Nesta metodologia, o trabalho é desenvolvido por seis níveis de inteligência emocional.

O aluno é tratado de forma individual, como ser único, valorizando o olhar para ele como ser humano e não meramente como mais um aluno.

Seus anseios e dificuldades devem ser respeitados e seu progresso é medido a partir do diagnóstico de seu estado atual. Assim, o progresso não pode ser comparado e nem é definido por um padrão determinado previamente.

A metodologia se aplica em todas as disciplinas e a inteligência socioemocional é observada em todos

os momentos e situações. Na metodologia dimensional e integrativa, a avaliação é diagnóstica investigativa – através de um ciclo constante, o foco está na validação, nos avanços pessoais, na resiliência, na empatia, no contágio social positivo e na capacidade individual do crescer e contribuir com outras pessoas e com o meio.

A sistemática do planejamento pedagógico também foi reformulada dentro da metodologia dimensional e integrativa. Ele é executado por tópicos e planilhas, plano de ação, planos aditivos e um plano de aula mais simples, dinâmico e mais flexível.



Lara Cristina Maia Rodrigues Ferreira

Treinadora emocional e educacional. Coach integral sistêmico. Pedagoga. Atuação como diretora e professora da rede pública por mais de 20 anos. Gestora de Polos EAD a 12 anos. Graduada em Letras e Pedagogia, especialista em psicopedagogia, orientação, supervisão, gestão e inspeção escolar. Revista Gestão & Educação - Dezembro de 2019
Revista Gestão & Educação - Dezembro de 2019

A HORTA ESCOLAR COMO FERRAMENTA DIDÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I



SÍNTESE

O presente projeto teve como propósito sensibilizar os educandos quanto aos cuidados e preservação com o planeta, através da horta (laboratório rico em experiências interdisciplinares), conduzindo os alunos a colocarem a mão na terra, sentir sua energia e retomar a relação primordial entre o homem e a terra. Nessa relação interdependente que ocorre desde que o homem começou a se relacionar com o meio ambiente.

1- INTRODUÇÃO

Este projeto foi realizado no segundo semestre de 2018 e aborda conteúdos curriculares do 4º ano, de modo interdisciplinar, envolvendo a teoria dos conteúdos da sala de aula com as experiências práticas na horta.

Com o intuito de tornar o conteúdo estudado dinâmico, significativo, prazeroso e, sobretudo despertar nos alunos suas capacidades em realizar “uma leitura de mundo” - valorando as relações do círculo vital, por meio do uso consciente e de preservação do meio ambiente.

Convictos de que a sensibilização dos indivíduos e sociedade, do quanto a cidadania deve contemplar atividades e noções que contribuem para a prosperidade dos ecossistemas é um dos principais propósito desse projeto. Portanto apresentaremos aqui uma forma didática e lúdica de instruir os cidadãos do ensino fundamental I, através de atividades teóricas e práticas diferenciadas no âmbito escolar, onde irão adquirir conhecimentos sobre plantio de forma natural, longe de produtos químicos que afetam negativamente o meio

ambiente, além de despertar a importância das verduras e legumes para uma vida mais saudável. Sabendo que as hortaliças são fontes de vitaminas e nutrientes, entre outros, esse projeto pode impactar também os alunos no sentido de que queiram mudanças em relação ao comportamento alimentar, podendo ainda expandir-se para o seio familiar, e da sociedade.

O projeto horta possibilita um trabalho diversificado, como o preparo do solo, ciclo de vida das plantas, etc. Então, percebendo a necessidade de um ambiente voltada para educação sustentável, e considerando esta vastidão de conhecimentos que os educando podem adquirir, este projeto surgiu como ferramenta didática para o ensino, além de ter como alvo os educandos, também irá contemplar os demais membros da comunidade escolar (professores, funcionários e pais), para que se sintam efetivamente pertencentes desta prática para que valorizem a importância da conservação ambiental, com atos de conscientização e uma possível mudança de postura na vida pessoal e no meio onde vivem.

JUSTIFICATIVA

O projeto “A horta como ferramenta interdisciplinar” buscou tornar a aprendizagem significativa e prazerosa, para alcançamos o êxito na aprendizagem dos conteúdos e desperta o interesse dos alunos pelos estudos, através de seminários, pesquisas, atividades práticas e interdisciplinares de forma sistemática.

Concordando com Morgado, 2006, a horta inserida no ambiente escolar é um “laboratório vivo”, que

possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas, de forma interdisciplinar, unindo teoria e prática, auxiliando no processo ensino-aprendizagem, estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperação solidária entre a comunidade escolar envolvida.

A participação dos alunos no projeto foi valiosa, foi além do conteúdo curricular, foi voltar a um passado distante, a uma origem natural do homem, onde ele se relaciona com a terra e existe uma interdependência, pois é da mãe terra, que vem o alimento do ser humano.

A experiência de preparar, a terra, plantar, cultivar, colher é essencial, conforme verbalizou um dos pais durante a reunião escolar: “A geração contemporânea, acredita que tudo vem do supermercado”.

O projeto contemplou o tema transversal: Educação Ambiental, que vai ao encontro da escola educadora sustentável, que leva o aluno a estudar, refletir, interagir com o meio ambiente de forma consciente e sustentável.

O estudo do meio ambiente, foi uma excelente oportunidade para os alunos descobrirem a nossa dependência da mãe terra, assim nasce a obrigação de todos cuidarem do nosso planeta.

A educação ambiental não pode ser tratada como um tema isolado, mas sim, como um tema transversal, que deve permear o projeto pedagógico, envolvendo todos os atores da escola (SERRANO, 2003).

2- OBJETIVO GERAL

Despertar o interesse da comunidade escolar, e através de uma aprendizagem significativa mostrar a importância de uma alimentação saudável e o prazer de cultivar hortaliças, verduras e ervas medicinais.

3- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ampliar o contato das crianças com o meio ambiente;
- Oportunizar trabalhos de educação ambiental;
- Instigar o aluno a considerar o meio ambiente em suas totalidades, nos seus aspectos naturais, tecnológicos, sociais, econômicos, políticos, históricos, culturais, morais, éticos e estéticos;
- Utilizar a Horta Escolar com a finalidade educativa e diversificação de métodos para transmitir e adquirir conhecimentos, ressaltando as atividades práticas e as experiências pessoais de forma interdisciplinar;
- Promover a reeducação alimentar através do estudo da relação entre o valor nutricional dos alimentos produzidos e a manutenção da saúde;
- Enriquecer a merenda escolar através de complementação alimentar nutricional com verduras e hortaliças produzidas na horta;
- Estimular a socialização, o trabalho em equipe, a vivência ambiental e consciência cidadã;
- Desenvolver atividades relacionadas à horta e ao

meio ambiente, em conjunto com professores de modo interdisciplinar.

- Orientar os educandos à registrar, comparar dados e divulgar resultados;
- Tornar a Unidade Escolar um ambiente agradável que possa integrar o aluno a comunidade escolar;
- Conhecer todo processo de produção até a colheita;
- Conscientizar o aluno sobre a importância dos alimentos, principalmente, dos alimentos produzidos sem agrotóxicos, livres de conservantes;
- Difundir os conhecimentos básicos necessários para a produção e consumo de hortaliças;
- Expandir esses benefícios até às famílias através da vivência do aluno;
- Valorizar o trabalho do homem no campo;
- Desenvolver bons hábitos alimentares melhorando a qualidade de vida.

4- PÚBLICO ENVOLVIDO

- Educandos do 4º ano D, 27 alunos diretamente;
 - Educandos do 3º anos C e D; 4º anos C e E, 107 alunos indiretamente;
 - Funcionários: Caseira, Merendeira, Zelador;
 - Professor: 1 diretamente;
 - Professores: 7 indiretamente
- Estimativa da participação de familiares:

5- METODOLOGIA

Inicialmente foi apresentado aos alunos e aos demais envolvidos (comunidade interna e externa) vídeos abordando a importância de uma alimentação saudável, preparo da terra e plantio de hortaliças e ervas medicinais.

Posteriormente os alunos com o auxílio do professor adubaram a terra com nutrientes (esterco de animais) doado por um membro da comunidade escola.

Num segundo momento foi realizado o plantio em canteiros de alvenaria e após a colheita, os alimentos e ervas foram utilizados na alimentação escolar do alunos, doados para professores funcionários e comunidade escolar.

Os alunos desenvolveram trabalhos interdisciplinar e realizaram apresentações na festa da família, onde os pais com relatos registraram a experiência.

6- ESTRATÉGIAS OU DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

O projeto foi apresentado aos alunos do 4º “D”, eles aceitaram de imediato. Apresentei aos alunos o KIT “Escola Educadora Sustentável”, oferecido pela Secretaria de Educação e expliquei aos alunos que o mesmo serviria de pesquisa para o nosso projeto: começamos lendo a obra: Jardinagem e Ervas Medicinais Para Crianças, os educando se encantaram com o livro e logo fomos colocar em prática o que estudamos.

Conhecendo o espaço onde seria a nossa horta

Fomos conhecer o espaço onde seria nossa horta. O próximo passo foi o preparo do solo e fazer os canteiros, pois o solo nas condições que estava: cerco, sem nutrientes, as sementes não iriam germinar. Contamos com a colaboração do senhor Nilson, zelador da escola, que sempre nos emprestava as ferramentas que iríamos utilizar.

O Plantio

Após o preparo do solo, adubamos os canteiros com folhas em estado de decomposição e esterco de vaca e começamos o plantio de hortaliças.

A Germinação

Logo aconteceu a germinação. Os alunos ficaram encantados em saber que para nascer uma semente precisa de três coisas: água, calor e oxigênio (DOURADO; VIEIRA, 2015).

O Cuidado e o cultivo

O próximo passo foi cuidar e regar, pois as plantas são como crianças que precisam de amor e carinho. Contamos com a colaboração da Professora de Educação Física: Aline, que nos dias quentes regava os canteiros no período da manhã, para que as hortaliças suportassem o calor até o final da tarde. (Período em que o projeto foi desenvolvido).

Plantando Ervas Medicinais

Também plantamos algumas ervas medicinal como: Menta, Erva doce, Manjerição e Hortelã. Os educandos ficaram surpresos em saber que o sabor do chiclete de Menta, vinha daquela erva.

O chá da menta é ótimo para acalmar, para enjoos, vômitos, resfriados, vermes e muitas outras enfermidades (DOURADO; VIEIRA, 2015).

O Transplante

O transplante das mudas para o canteiro definitivo é fundamental para que a hortaliça possa desenvolver-se.

O transplante das mudas de alface pode ser feito quando estas têm de 4 a 6 folhas. Escolhemos um dia nublado, pois as mudas de alface podem murchar e morrer se o plantio ocorrer quando o tempo está quente e seco.

O espaçamento entre as mudas de alface pode ser de 20 a 35 cm para que elas possam se desenvolver bem. Os educando colocaram em pratica o que estudamos nas aulas de matemática.

Alternativas de cultivo e expandindo a horta até a casa dos alunos.

Tendo em vista que muitos educando não teriam um espaço em casa para fazer um canteiro, apresentei alternativas de cultivo de hortaliças como em: garrafas pet, vaso, sapatos, caixotes e etc.



A Primeira Colheita

Depois de cerca de dois meses entre o preparo da terra, o plantio e o cultivo. Finalmente chegou o grande dia da colheita: colhemos alface crespa, almeirão e alface rocha. Os alunos ficaram impressionados com os primeiros frutos do projeto. Pedimos a colaboração da cozinheira Orlanda, que preparou a deliciosa salada para cerca de 107 alunos dos 3º anos C e D e dos 4º anos C, D e E.

Pesquisa sobre as hortaliças que estávamos cultivando.

Os alunos fizeram pesquisas sobre as hortaliças que estávamos cultivando como: nome científico, país originário, tempo de germinação, tempo de colheita e benefícios que esses alimentos trazem à saúde. Foi riquíssimo trabalhar a interdisciplinaridade nesse projeto. Estudamos em geografia, história e ciências: o sol, os movimentos da terra, ecossistema, solo, vegetais, meio ambiente, alimentação saudável, localização, espaço urbano e rural; em matemática: as medidas de tempo, comprimentos, massa, situações problema e em português: a oralidade, produção de textos, a leitura. Conforme orientação da Base Nacional Comum Curricular.

A Segunda Colheita: Exposição na Festa da Família.

A segunda colheita foi muito proveitosa e surpreendente, pois os alunos queriam mostrar para a comunidade escolar o resultado do projeto. Montamos uma barraca para exposição das pesquisas em forma de cartazes; exposição de formas alternativas de cultivar hortaliças e a exposição da segunda colheita de couve, coentro, alface e cebolinha.

No dia da festa da família, houve interação entre os alunos do período da manhã com o período da tarde, com os pais dos alunos que vieram prestigiar os trabalhos dos filhos. E os alunos poderão falar sobre o projeto, os benefícios de uma alimentação saudável, os perigos dos agrotóxicos. A festa da família foi um sucesso, os alunos receberam muitos elogios da comunidade em geral. Ao final da festa os alunos levaram as hortaliças da segunda colheita para casa.

Terceira Colheita: Distribuindo as Hortaliças aos Funcionários e Professores.

O projeto horta foi além das expectativas, realizamos a 3ª colheita e distribuímos as hortaliças com os professores e funcionários da escola. Foi um ato de reconhecimento do trabalho prestado pelos funcionários e professores, foi um ato de amor. Os alunos também levaram hortaliças para casa.

Chá com as Ervas Cultivadas pelos Alunos na Reunião de Pais.

E para finalizar o projeto horta, na reunião de pais do 4º bimestre, com a colaboração dos alunos que cultivaram as ervas e da Srª Orlanda, cozinheira; foi

servido Chá de Hortelã e Erva Doce, aos pais em forma de agradecimento pela parceria que tivemos durante todo o ano letivo. Alguns pais também poderão levar hortaliças para casa ao final da reunião

7- RECURSOS UTILIZADOS

- Enxada: é utilizada para capinar, abrir sulcos e misturar adubos e corretivos como serragem à terra;
- Enxada: é utilizado para cavar e revolver a terra;
- Regador: serve para irrigar a horta;
- Ancinho: é utilizado para remover torrões, pedaços de pedra e outros objetos, além de nivelar o terreno;
- Sacho: é uma enxada menor que serve para abrir pequenas covas, capinar e afogar a terra;
- Carrinho-de-mão: é utilizado para transportar terra, adubos e ferramentas
- Além de livros, cartazes, lápis, borracha e etc.

8- CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO

Julho: Apresentação do projeto aos alunos, preparação do solo e plantio;
Agosto: Transplante, cultivo, cuidados permanentes e pesquisas;
Setembro: 1ª Colheita, cultivo, cuidados permanentes e pesquisas;
Outubro: 2ª Colheita, cultivo e cuidados permanentes e exposições;
Novembro: 3ª Colheita, cultivo e cuidados permanentes;
Dezembro: Confecção do livro e colheita das ervas para o chá na reunião de pais..

9- TEMPO DE DURAÇÃO

De julho a dezembro de 2018 (seis meses)

8.10- FORMA DE AVALIAÇÃO

Os educandos foram avaliados durante todo o desenvolvimento do projeto, através dos registros escritos e pelo envolvimento nas aulas práticas.

8.11- PRODUTO FINAL

Encerramos o projeto com os objetivos alcançados e por fim fizemos um livro do gênero textual: Depoimento, onde os alunos relatam o que aprenderam com o projeto. Alguns pais também expressaram suas opiniões sobre o projeto.





PIXABAY.COM

12 - CONCLUSÃO

Cultivar uma horta na escola é uma atividade concreta de aprendizagem que traz benefícios para o desenvolvimento dos alunos e os tornam cidadãos preocupados com o meio ambiente.

O contato com as plantas proporciona uma interação com a natureza, onde as crianças aprenderam sobre os recursos naturais e a importância de preservá-los, além de desenvolver a percepção e maior atenção aos processos de ensino-aprendizagem.

Cuidar de uma horta é uma das melhores maneiras de tornar as crianças ambientalmente educadas, capazes de contribuir com um futuro sustentável, pois amplia o vínculo com o meio ambiente, além de ser uma forma de contribuir para que os alunos adquiram bons hábitos alimentares.

Os educandos participaram de todo o processo, desde o preparo da terra até a colheita com entusiasmo. Foi ótimo comer as hortaliças na merenda da escola; foi excelente fazer a exposição das hortaliças na festa da família em forma de seminário, foi excepcional praticar a solidariedade doando hortaliças para os funcionários, professores

e pais. E por fim o projeto contribuiu com a finalidade da educação: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

REFERÊNCIAS

- PETTER, C. A construção coletiva de uma horta escolar. IV encontro ibero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola, 2005.
- MORGADO, F. S. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. Florianópolis (SC). 2006. (Monografia).
- SERRANO, C.M.L. Educação Ambiental e consumismo em unidades de ensino fundamental de Viçosa – MG. Dissertação (mestrado em Ciência Florestal) – Universidade Federal de Viçosa: UFV, 2003. 91 p. Disponível em: http://www.ipef.br/servicos/teses/arquivos/serrano_cml.pdf. Acesso em: 10 set. 2017
- DOURADO, Ana Maria; VIEIRA, Lucinda. Jardinagem e Ervas Medicinais para Crianças. São Paulo: Mega, 2015. 64 f.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 dezembro 2017.



Edmilson José Belchior

Pedagogo, especialista em alfabetização e letramento e em Formação continuada de Professores, com ênfase na educação Básica pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus São Paulo.

CONTE-ME UMA HISTÓRIA



PIXABAY.COM

Ouvir uma história é diferente de lê-la. É deixar-se levar pelo enredo e mergulhar no universo dos personagens.

É poder tornar-se o mocinho ou o vilão e participar das aventuras.

As histórias tem a magia de explorar o subconsciente sem serem invasivas, e o ouvinte ao tornar-se parte da trama vai aos poucos identificando-se com o protagonista, com as dificuldades e superações presentes.

Comprovado e explicado pela Psicologia e Psicanálise, o poder terapêutico das histórias no processo de cura de questões emocionais é inegável.

Pergunta-se então se isto vale somente para as crianças, que usufruem desse momento através dos contos de fadas, fábulas e outros textos infantis.

A resposta é não. Adolescentes gostam e devem ouvir histórias que penetrem em suas emoções e conflitos próprios de sua faixa etária, que os sensibilize e ao mesmo tempo os tornem fortes para

enfrentar os desafios do cotidiano.

Adultos necessitam de histórias que os tire da cansativa rotina diária e os transporte para momentos de suavidade e paz reconectando-os com os sonhos e com a poesia da vida.

Idosos precisam de histórias, de causos e crônicas que os faça perceberem sua utilidade e a sua importância para com a família e a sociedade.

A terapia das palavras bem ditas torna-se 'bendita' para todos, porque boas histórias não excluem, não selecionam. Elas agregam, somam e se multiplicam.

Então faça o convite... conte-me uma historia.



Lenice Chaves de Melo Lima

Ou simplesmente Le Melo, nasceu em Osasco-SP, em 1967.

Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino onde também exerceu a função de Coordenadora Pedagógica. Professora em cursos de graduação e pós-graduação na área de Educação.

Pedagoga, Psicopedagoga, especialista em Docência do Ensino Superior e Educação Ambiental. Conhecimentos nas áreas de Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Inclusiva e Psicomotricidade.

Escritora e poetisa publicou quatro livros: "Janelas Entreabertas... de luz e paixão", 2015 e "Bordando Versos" em 2017 ambos de poemas. E os infantis "Poesia de Brincar" 2016 e "Chico" 2018.

Co-autoria em cinco antologias poéticas. Colaboradora em revistas literárias que circulam dentro e fora do país, tanto no formato digital quanto físico. Participação em saraus e projetos literários e culturais.

O BRINCAR E A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



PIXABAY.COM

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de enfatizar a importância do olhar do professor diante do brincar na educação infantil, proporcionando a análise sobre alguns aspectos observados em momentos de ludicidade. A expectativa é que este estudo possibilite uma reflexão sobre a observação enquanto diagnóstico para possíveis intervenções pedagógicas. Na educação infantil, o lúdico, tem sido um dos instrumentos que baseiam um aprendizado de qualidade para a criança, a partir das técnicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nesse processo. Através da ludicidade os alunos podem aprender de forma mais prazerosa, concreta e, conseqüentemente, mais significativa, culminando em uma educação de qualidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe um estudo sobre a Ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. O momento da brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento para a criança, considerando que, por meio dela é possível aprender, experimentar o mundo, possibilidades, relações sociais, elaborar sua autonomia de ação e organizar emoções. Ao brincar com os amigos, a criança aprende sobre a cultura em que vive ao mesmo tempo em que traz novidades para a brincadeira, dando novo significado a esses elementos culturais.

O brincar também permite que a criança tome certa distância daquilo que a faz sofrer, possibilitando-lhe explorar, reviver e elaborar situações que muitas vezes são difíceis de enfrentar, sendo um meio de

expressão da criança, contexto no qual ela elabora seus conflitos e demonstra seus sentimentos, ansiedades, desejos e fantasias.

Por ser a Educação Infantil o primeiro contato da criança com a escola, sendo o lugar que apresenta horários, rotinas e objetivos, é preciso proporcionar o bem-estar, a alegria e o encantamento para que o processo de aprendizagem seja significativo e prazeroso, sem que haja um desgosto no início da vida escolar. Para tanto, torna-se necessário refletir sobre o planejamento do professor, visando momentos livres e atividades lúdicas, pois é importante que ele também participe dos momentos de brincadeiras com brinquedos ou não, de jogos, danças, dramatizações entre outros que fazem parte da ludicidade, realizando a observação para que possa diagnosticar possíveis indícios de dificuldades emocionais, intelectuais ou sociais.

A escolha do tema, o brincar a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil partiu da necessidade de entender a relação do professor com este cenário e sua inserção no processo de ensino aprendizagem, daí sua importância para a formação de professores que atuam na educação infantil.

Na busca de conhecer melhor esse mundo infantil, este estudo tem por finalidade buscar informações mais detalhadas sobre o tema trabalhado, fazendo uma pesquisa bibliográfica tendo como base a ideias de alguns teóricos renomados na área da Educação. Desta forma, será realizada uma pesquisa de qualidade com aprofundamento sobre o tema, a partir de uma pesquisa exploratória,

analítica com abordagem qualitativa.

2 O UNIVERSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a porta de entrada da criança no mundo pedagógico, onde elas são estimuladas a desenvolver capacidades motoras e cognitivas através do lúdico. É nesta etapa que a criança amplia suas relações sociais e propicia o conhecimento do próprio corpo, bem como expressar-se das mais variadas formas.

Ao contrário de outros países, no Brasil as primeiras tentativas de organização de creches, surgiu com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa.

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na condição de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

As instituições públicas atendiam às crianças das camadas populares, e em contra partida, a propostas das particulares tinham cunho pedagógico, e funcionavam em meio turno, enfatizando a socialização e a preparação para o ensino regular. Crianças das diferentes classes sociais viviam contextos diferentes de desenvolvimento, já que, enquanto as crianças das classes pobres eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes ricas recebiam uma educação que dava ênfase à criatividade e a sociabilidade infantil.

Com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação.

A educação infantil nem sempre teve um lugar de destaque na formação da criança pequena. Surgiu como uma instituição assistencial que vinha com objetivo de suprir as necessidades da criança e de ocupar, em muitos aspectos o lugar da família.

As creches são produto da revolução industrial. No Brasil surge em função da crescente urbanização e estruturação do capitalismo e, com ele, a

necessidade da mulher em ocupar o mercado de trabalho, desencadeando uma movimentação entre os operários pela reivindicação de um lugar para deixarem seus filhos. Os pequenos, que ficavam durante muitas horas distantes de suas mães precisavam ser cuidados. (Dourado 2011).

As creches preenchem esta necessidade para a classe trabalhadora. Firmando-se assim, o cuidar, a atividade principal dessas instituições. Na década de 1980 dá-se um avanço em relação à educação infantil. Estudos e pesquisas foram realizados com objetivo de discutir a função da creche/pré-escola. Foi concluído que, independente da classe social, a educação da criança pequena é extremamente importante e que todas deveriam ter acesso a ela.

A fase da educação infantil é o início da vida escolar de uma criança, é um mundo desconhecido em que ela irá desenvolver a parte cognitiva, motora, psicológica, social e cultural. Mas para que aconteça o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem o indivíduo tem que explorar o ambiente, por isto é importante que, seja um espaço limpo, com cores adequadas, com brinquedos atrativos entre outros recursos. (Viegas 2008)

2.1 A importância do brincar na Educação Infantil

Segundo Oliver, brincar é criar, imaginar, interagir com o outro. A brincadeira não só desenvolve o lado motor da criança, como promove processos de socialização e descoberta do mundo.

Brincar é um direito das crianças, através das atividades lúdicas elas exploram o seu mundo interior, imitam aspectos da vida adulta para compreendê-la. E ainda, o brincar tem funções lúdicas e educativas ambos com valor pedagógico. Lápis e papel são importante, essencial dentro de uma escola, mas quando se trata de educação infantil é preciso de algo a mais, algo que seja prazeroso, envolvente. Por isto o lúdico é indispensável no ambiente escolar. (OLIVER, 2012).

Não há como negar: a brincadeira é uma atividade própria da infância. Toda criança brinca. Quando se observa uma criança, torna-se explícito seu envolvimento com a brincadeira, ainda que não tenha o brinquedo. Brincando, ela aprende a transformar e a usar os objetos, ao mesmo tempo em que os investe e os “colore” conforme sua subjetividade e suas fantasias. Isso explica por que, muitas vezes, um urso de pelúcia velho e esfarrapado tem mais importância para uma criança do que um brinquedo novo e repleto de recursos, como luzes, cores, sons e movimento.

Dessa forma, percebe-se como o brincar é algo essencial para o desenvolvimento infantil. Uma criança que não consegue brincar deve ser objeto de preocupação. Disponibilizar espaço e tempo para

brincadeiras, portanto, significa contribuir para um desenvolvimento saudável. É importante também que os adultos resgatem sua capacidade de brincar, tornando-se, assim, mais disponíveis para as crianças enquanto parceiros e incentivadores de brincadeiras.

Nota-se que a criança vai interagindo com o meio que está a sua volta, relacionando-se consigo mesma. Além disso, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são capazes de fazer com que a criança se relacione com o outro e com o mundo em que vive. Dessa forma, ao brincar, a criança exterioriza os conteúdos internos e também se apropria de conteúdos externos e é nesta interação recíproca, de troca com o outro e com o meio, que ela se desenvolve e aprende.

A criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, na brincadeira, ela inclui também ações reais e objetos reais. Isto caracteriza de transição da atividade da brincadeira: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. (Vygotsky, 1991: pág.112)

3 O LÚDICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

A ludicidade na sala de aula considera o que a brincadeira significa e como proporcionar as mais diversas experiências ao educando, podendo assim, construir, experimentar, sentir emoções, descobrir, aceitar limites, pensar, decidir, competir, cooperar... Kishimoto (2002, pág. 21) relata que “O vocábulo brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem dimensão material, cultural e técnica”. Desta forma, existem diversas significações atribuídas às brincadeiras e brinquedos. O brinquedo serve como suporte para a brincadeira livre ou para o ensino de conteúdos escolares.

Vygotsky (1991) fala sobre a importância da interação entre a verbalização e a abstração de forma que se articula permitindo chegar-se próximo da realidade, sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Os conceitos científicos não são diretamente ligados às ações imediatas dos indivíduos, mas às interações educativas. E ao falar sobre a influência do brinquedo no desenvolvimento infantil, nos mostra que:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade. Além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior que é na realidade. Como o foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as

tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (Vygotsky, 1991: pág. 134-135).

O brincar representa um campo de possibilidades na educação da criança, tendo também o poder sobre ela de promover tanto a evolução de sua personalidade como a melhoria de cada uma de suas funções psicológicas, cognitivas e éticas. Este é um dos meios de ludicidade que facilita a assimilação de saberes, promovem momentos de interação entre as crianças e faz a aprendizagem ser prazerosa.

No século XX surgiu a preocupação em aprofundar os estudos em torno da criança e o oferecimento de educação formal de qualidade. Oliveira (2008) destaca a importância do brincar como condição necessária para o desenvolvimento saudável na educação infantil. A criança expressa seu modo de organizar sua realidade além de introduzi-la no universo sócio-cultural-histórico.

O aprendizado escolar em particular possibilita, orienta e estimula os processos de desenvolvimento. Para Vygotsky:

Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para a outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança. (Vygotsky, 1991: pág. 117).

O brincar no cotidiano escolar pode ser dirigido ou livre. Existe uma diferença entre as duas formas de brincar, mesmo que elas aconteçam interligadas, quando a criança pode decidir qual brincadeira vai brincar, essa brincadeira é livre e não tem intervenção do professor. Quando a brincadeira é dirigida o professor faz a mediação e procura promover o envolvimento da criança de forma integral. Com o intuito de auxiliar a criança a desenvolver vários aspectos e sentimentos como: respeitar, confiar, conhecer, se envolver socialmente e culturalmente, isso é possível quando o envolvimento na brincadeira é integral. Deste modo oportunizam-se situações em que a criança venha a conhecer diferentes materiais, objetos e brinquedos antes não conhecidos.

3.1 O brincar e o lúdico

O lúdico aborda o prazer, o desejo e propicia o desafio para as crianças de serem tudo o que desejar, alguns profissionais da educação entendem o lúdico como uma atividade livre sem necessidade de uma organização, porém, o prazer é resultado do brincar podendo associar-se a qualquer atividade, e



como não dizer que brincando livremente a criança não está se desenvolvendo, pelo simples fato de brincar a criança está reestruturando novos saberes.

De acordo com HUIZINGA, 1980, apud ALVES E SOMMERHALDER:

[...] Das características apontadas por Huizinga ao menos duas são fundamentais, pois estão na base de sustentação de qualquer atividade lúdica: a liberdade e espontaneidade que lhe caracteriza como atividade voluntária e o espaço imaginário que lhe confere a consciência de ser diferente da vida cotidiana. A dimensão de liberdade e espontaneidade confere à criança a condição de autora em relação à constituição de seus jogos e brincadeiras. (SOMMERHALDER 2011, pág. 17).

Nessa perspectiva, no lúdico a criança é autora do seu brincar cria um cenário, uma situação de acordo ao seu desejo, é o seu espaço de criação, enquanto brinca ou joga. No brincar a criança se disfarça, representa papéis, inventam histórias ou simplesmente deixar envolver-se por elas sendo ela o personagem, a possibilidade de estar em lugares diferentes, ser quem não são o prazer em satisfazer desejos mesmo que apenas no campo da imaginação é viver, é ser criança, o lúdico propicia esses momentos, o experimentar situações sejam elas apenas no universo de cada criança, o mais importante é ela entrar nesse universo de faz de conta e sentir o prazer que ele proporciona que é o divertir-se.

O lúdico é algo próprio da criança, uma atividade prazerosa que possibilita expor seus sentimentos e vontades, no espaço da ludicidade a criança pode ser tudo o que desejar.

Estruturar o lúdico no âmbito das atividades educativas é uma forma de garantir que as crianças tenham um aprendizado de maneira prazerosa resgatando a importância do desenvolvimento integral da criança, levando em consideração a necessidade do grupo e principalmente respeitando as singularidades de cada criança.

Segundo FRIEDMANN, 2012, pág. 45, destaca a atividade lúdica:

[..]como uma forma de pensar a educação sob uma perspectiva criativa, autônoma, consciente. Por meio das atividades lúdicas, não somente se abre uma porta para o mundo social e para as culturas infantis, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar seu desenvolvimento. (FRIEDMANN, 2012, pág. 45)

Deste modo o lúdico como ferramenta pedagógica no âmbito da educação é um importante recurso, visando propor as crianças atividades significativas e acima de tudo que seja prazerosa; porém, existe um

ponto importante a ser tratado a seguir que é o papel do professor como facilitador no espaço do brincar, destacando-o como mediador nesse processo de ensino aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível percorrer pelo discurso dos teóricos abordados neste estudo que o lúdico pode contribuir no desenvolvimento das crianças de forma integral, as atividades lúdicas em geral sendo praticadas através das brincadeiras ou dos jogos, proporcionam momentos onde é possível trabalhar as diversas áreas como os aspectos: físico, emocional, social, afetivo e cognitivo.

Neste sentido, ressalta-se o valor pedagógico das atividades lúdicas, no sentido de trabalhar a criança de forma integral. O lúdico na educação infantil funciona como uma espécie de auxílio para o desenvolvimento da criança, tornando-se, portanto, um agente facilitador do processo de ensino/aprendizagem. A ludicidade como uma linguagem própria da criança, funciona como um caminho que conduz para uma aprendizagem mais rica e prazerosa dos conceitos.

Ao introduzir as atividades lúdicas no cotidiano da educação infantil, é possível perceber sua atuação como facilitador da aprendizagem mediando o fazer pedagógico e tornando este processo mais fácil.

Ainda por meio do presente estudo foi possível compreender a importância do ato de brincar na infância, pois é sabido que a criança sempre brincou e é brincando que ela aprende, incorpora valores, os conceitos e os conteúdos.

O lúdico é essencial para a aprendizagem, pois além de fazer parte da vida da criança, é no lúdico que ela vai se reconhecer no mundo.

O brincar possibilita o rompimento das limitações, transformando e ampliando a capacidade criativa, pois evidencia os efeitos de sentido que a criança traz nos gestos, nos dizeres e nas linguagens que são manifestados por ela ao brincar.

REFERÊNCIAS

DIDONET, Vital. Educação infantil: a creche, um bom começo. Qual é a questão? Creche: a que veio... para onde vai.... Brasília: INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

DOURADO, Josiane Rodrigues. Breve histórico da Educação Infantil. Pedagogia ao pé da letra. Acesso em 15 de julho de 2015.. <http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/breve-historico-da-educacao-infantil/> acesso 10 de janeiro de 2017

FRIEDMANN, Adriana. O Brincar na Educação Infantil: Observação, Adequação e Inclusão. 1ª.ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Brinquedo e Brincadeira – usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVER, Gabriella Chaves. A importância do brincar na Educação Infantil. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do curso de Pedagogia, da Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro – 2012.

OLIVEIRA, Sandra Alves de. Jogos e brincadeiras usados como recurso para ensinar e aprender. Revista do Professor, Porto Alegre, Ano 24, nº. 93, p. 14 a 19. Jan./mar. 2008.

SOMMERHALDER, A. e ALVES F, Jogo e Educação da Infância. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2011.

VIEGAS, Drauzio I. (org). Brinquedoteca Hospitalar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Walk, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 4ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Sandra Regina Mariuci

Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos, Pós-Graduação (Lato Sensu) em Português Língua e Literatura pela Universidade Metodista de São Paulo, UMESP, Pós-Graduação (Lato Sensu) em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Conchas FACON. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Conchas FACON e também Graduada em Letras Português e Inglês pelo Centro Universitário Fundação Santo André. Possui 20 anos de experiência como docente desde o Ensino Fundamental II, Ensino Médio Público e Privado, e inserido neste tempo, também possui 14 anos na área docente no Ensino Superior. Atualmente dedica-se à docência no Ensino Superior atuando na Graduação e na Pós-Graduação.

O BRINCAR E A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



PIXABAY.COM

RESUMO

O objetivo deste artigo foi apresentar resultados de revisão de literatura sobre o que os artigos científicos pesquisam sobre escola pública e particular na atualidade. Espera-se que as apresentações desses resultados contribuam para se pensar políticas educacionais eficazes para os dois segmentos.

PALAVRA CHAVE: Docente, Educação, Instituição de Ensino.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta revisão de literatura sobre escolas públicas e particulares com o objetivo de conhecer os principais temas pesquisados sobre o assunto. O período de coleta de dados se desenvolveu durante o mês de dezembro de 2017, nas seguintes bases de dados: LiLACs (Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), PePSIC (Periódicos Eletrônicos de Psicologia), SciELO (Scientific Electronic Library Online). A opção por estas bases de dados justificase tendo em vista abranger contextos nacionais de artigos científicos que abordem o tema sobre as escolas públicas e particulares no Brasil. Para realização da busca foram utilizados os seguintes descritores: "escola pública" e "professor", "escola privada" e "professor", "escola particular" e "professor".

Os Critérios de Inclusão dos artigos foram os seguintes: a) artigos publicados em periódicos científicos nos últimos 5 anos (compreendidos entre os anos de 2013 a 2017) com o intuito de pesquisar

os estudos mais recentes sobre o tema; b) os artigos publicados no idioma português brasileiro de modo que compreenda as pesquisas realizadas no contexto brasileiro. Foram excluídos da presente pesquisa: a) Trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações, teses, trabalhos apresentados em congressos, seminários e/ou eventos entre outros. b) Os artigos em duplicidade, editoriais e comentários.

ESCOLA PÚBLICA

Situações de desafios e conflitos no contexto escolar

A partir das unidades de registro "conflito" e "desafio" foi possível identificar artigos que tratam de situações de desafios e conflitos nos contextos de escola pública.

São pesquisas que abordam sobre os temas: violência, inclusão, tecnologias da informação e comunicação.

O espaço escolar predispõe o sentimento de fortalecimento dos indivíduos ao se perceberem pertencentes à instituição, ao acender possibilidades de compartilhamento de diversas ideias, ainda que seja sobre doenças, violência e/ou morte (MACHADO, 2017). Apesar dos muros que o cercam, o espaço escolar oferece a liberdade de diálogos entre seus pares durante o tempo que demandam atividades (ANDRADE & CALDAS, 2017).

Entretanto, o contexto escolar é acometido por

diversos tipos de violência, tais como violências psicológicas, físicas ou contra o patrimônio (COSTA et al, 2013). A problematização sobre a violência, no contexto escolar, permite aos alunos desvelar diversas situações de manifestação da violência, entre elas: a agressão física e verbal entre os pares, ameaças contra o professor e violência contra o patrimônio, além das práticas de constrangimento (NETO et al, 2014). Reichenbach e Fonseca (2016) explicam que a cultura da violência se constrói gradativamente cultural e socialmente. Enquanto que a cultura da paz pode ser construída, a partir de ações intencionais.

Pesquisas indicam situações conflituosas nas afinidades interpessoais da relação professor-aluno (FERREIRA & ANDRADE, 2017; MENEZES et al., 2017). Muitos professores de escola pública já presenciaram ou vivenciaram algum episódio de violência no cotidiano escolar, mas não souberam como reagir perante o acontecido (COSTA et al., 2014). Lira, Cerqueira e Gomes (2016) identificaram que a desinformação da professora a respeito de turma de alunos que apresentavam ocorrências de violência e a razão destes conflitos agravou os episódios de violência entre os alunos.

Os demais funcionários da escola também podem possuir conhecimento das situações de conflito entre professor aluno. Netto Maia et al, (2013) apontam que funcionários da escola atribuem a violência à relação professor-aluno, e a fatores associados à condição social do aluno, como conflitos familiares e outros gerados fora do ambiente escolar. De qualquer modo, apontam a escola como fonte privilegiada de mediação da violência por ser ela uma reprodutora de desigualdades, segregação e exclusão. Logo, se faz necessárias ações criativas que sejam preventivas e interventivas com o apoio da comunidade escolar, família e sociedade para possibilitar um ambiente escolar com caráter inclusivo.

Em relação a uma escola pública inclusiva, existe a necessidade de se revisar os pressupostos das políticas educacionais. Os alunos de camadas populares menos privilegiadas enfrentam estereótipos que os caracterizam como mais propensos a apresentar problemas de aprendizagem devido a atrasos no desenvolvimento cognitivo em decorrência da ausência de estímulos em seu universo sociocultural (SAWAYA, 2013). Pires e Silva Souza (2015) explicam que apesar da legislação que versa sobre o ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas representar uma política educacional que propõe inclusão numa sociedade desigual e excludente, alguns professores possuem uma postura de estranhamento perante esta lei, além de falta de conhecimentos sobre a cultura.

Braun e Nunes (2015) explicam que o professor e a

escola são mediadores para ajudar os alunos com deficiência intelectual reorganizarem e desenvolverem seus processos psíquicos superiores, por meio, do oferecimento de instrumentos e a interação social. Azevedo Andrade e Freitas (2016) concordam com a importância da atuação do professor para organizar as possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência, desde que sejam oportunizadas estratégias que considerem as singularidades desses alunos. Neste sentido, Machado e Almeida (2013) sugerem a parceria colaborativa entre o professor regente e profissional da educação especial, para promover assistência aos professores do ensino regular e serviços indiretos para lidar com os alunos com necessidades educativas especiais.

Os desafios para inclusão do aluno com deficiência na escola pública são: criar vínculos com o aluno, propiciar atenção diferenciada, capacitar professores e romper barreiras arquitetônicas de acessibilidade e atitudinais (BENTO et al, 2015; FORNAZARI et al, 2014). Para lidarem com os desafios da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, estudos utilizaram o apoio de tecnologias informatizadas para identificar os desafios enfrentados por professores e ainda contribuir em suas capacitações (FORNAZARI et al, 2014). Porém, a falta de infraestrutura nas escolas públicas configuradas pela escassez de equipamentos tecnológicos e falhas na conexão à internet limita a utilização destas tecnologias, e conseqüentemente prejudica o processo de ensino-aprendizagem nestes contextos (TAVARES & OLIVEIRA, 2014).

A compreensão e utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação se tornaram uma exigência na sociedade, pois até as escolas de rede pública estão sendo informatizadas pelo poder público (AZEVEDO, JÚNIOR & DARÓZ, 2014). Beraldo e Maciel (2016) problematizam as competências dos professores para a utilização destas tecnologias na nova cultura escolar. Bandeira e Souza (2014) explicam que a identificação de competências deve ocorrer a partir da atividade dos professores, pois o escasso material disponível e os contextos violentos nos quais as escolas públicas estão inseridas dificultam a mobilização destas competências.

Outros desafios pertinentes ao contexto escolar dizem respeito a rever formação de professores na perspectiva de respeitar a heterogeneidade socioeconômica do país, para oportunizar a criação de uma cultura inclusiva. Para isso seria necessário um equilíbrio democrático entre os processos de capacitações iniciais e continuadas (CORRÊA 2013; ABREU & MOURA, 2014; BUENO & REZENDE, 2015). Abreu e Moura (2014) advertem que é preciso considerar como se articulam os conflitos dinâmicos

que ocorrem no contexto escolar do qual o professor faz parte, para que seja possível a construção de instrumentos teóricos e metodológicos que deem conta de apreender a formação destes professores.

Condições de trabalho do professor

A partir das unidades de registro “condição”, “trabalho” e “saúde” foi possível identificar artigos que tratam sobre as condições de trabalho do professor na escola pública. São pesquisas que abordam sobre os temas: questões de saúde mental de alunos e professores, didática e formação em saúde do professor.

Professores de escola pública compreendem a saúde geral como o funcionamento fisiológico adequado do organismo e saúde mental se relaciona ao equilíbrio entre mente e corpo, como requisito para a felicidade.

Para estes professores há pouca informação sobre saúde mental compartilhada na escola, o que sabem é por programas de televisão e a falta desta informação pode gerar insegurança e dificulta lidar com tais situações (SOARES et al, 2014).

O desconhecimento de professores sobre algumas doenças mostra a necessidade de promover educação em saúde nas escolas para melhor assistência a esses alunos (MAIA et al, 2013).

Parcela significativa de professores já tiveram alunos com dificuldades emocionais, mas desconhecem a existência das instâncias de apoio psicológico aos estudantes (SILVA et al, 2017). Souza (2014) analisou desenvolvimento de espaço criativo com alunos adolescentes de duas escolas públicas para a construção de conhecimentos sobre saúde pública e promoção de saúde. Neste sentido, os professores têm um papel importante em detectar dificuldades geradoras de sofrimento psíquico em seus alunos e saber como lidar com elas (SILVA et al, 2017). Albuquerque et al, (2014) também apontam a importância dos educadores e os tomadores de decisão considerar os pensamentos e sugestões dos alunos, como protagonistas e ativadores de processos de mudança e construção de ambiente facilitador para escolhas saudáveis nas escolas públicas.

Jesus e Sawitzki (2015) explicam que os próprios professores tratam sobre o tema saúde da maneira que bem entendem, ou seja, não organizam e planejam de modo detalhado e didático conteúdos sobre o tema saúde em suas práticas pedagógicas. Catrib et al (2013) ressaltam que os professores consideram que a promoção da saúde na escola não faz parte das suas atribuições, pois atribuem o cuidado pela saúde à família e ao poder público. Logo, se faz necessária à implementação de estratégias para sensibilizar os profissionais da

educação sobre a promoção da saúde.

A conscientização no espaço escolar de educadoras de escola pública revela que as mesmas se deparam com situações de opressão nas relações de poder existentes na escola. A alienação e o fatalismo deste cenário opressor podem atrapalhá-las se desenvolverem como construtoras de sua própria história e, transformadoras desta realidade (COSTA MEZZALIRA, WEBER & GUZZO, 2013).

Apesar dos professores vivenciarem momentos de prazer e de sofrimento na escola, o sofrimento sobressai. O enfrentamento deste sofrimento se dá por meio de estratégias defensivas e de mobilizações que têm transformado aspectos do trabalho, mas não têm conseguido mudar o seu contexto (FREITAS & FACAS, 2013). O prazer pelo trabalho, geralmente é obtido através do reconhecimento que está associado à intensa dedicação e sobrecarga (PEREIRA, TRAESEL & MERLO, 2013). Esta dedicação pode ser ainda mais intensa em professores que escolarizam seus filhos na escola pública (OLIVEIRA & NOGUEIRA, 2017).

As prevalências relacionadas às condições de trabalho (posição incômoda, mobiliário de trabalho inadequado, pausas insuficientes para descanso) e saúde (sobrepeso, fumantes, inatividade no tempo de lazer) podem interferir na qualidade de vida e de trabalho de professores de escola pública (SILVA & SILVA, 2013). Silva, Silva e Spieker (2014) identificaram que os fatores associados ao baixo nível de atividade física no lazer de professores de escola pública podem estar relacionados com: carga horária superior a 40 horas semanais, sobrepeso, considerar saúde como excelente, e hábito de fumar. Pesquisa de Valente, Botelho e Silva (2015) identificaram alta prevalência de distúrbio de voz entre os professores de escola pública e os fatores associados se relacionam ao ambiente (ruídos, poeira e/ou pó de giz) e à organização do trabalho (ritmo estressante, estresse no trabalho, trabalho repetitivo, levar trabalho para casa). Logo, eles se deparam com intensos desafios, múltiplas exigências e pressão por resultados, que podem trazer impactos sobre a saúde e a subjetividade desses professores (PEREIRA, TRAESEL & MERLO, 2013).

ESCOLA PRIVADA OU PARTICULAR

As pesquisas direcionadas à escola privada compreendem discussões numa visão funcional e crítica sobre a educação intercultural. Esta educação intercultural refere-se à preocupação de reduzir as diferenças e desigualdades socioculturais, étnico-raciais, de gênero e/ou de orientação sexual existentes nas relações interculturais e interpessoais. Assim seria possível amenizar conflitos e relações de poder, por meio do contato e intercâmbio entre indivíduos e/ou grupos



socioculturais. Para este intento a pesquisa traz reflexões sobre conhecimento, currículo, prática educativa e de gestão, e ainda a organização dos tempos e espaços no rito escolar (CANDAU & KOFF, 2015).

Assis e Pontes (2015) partem da hipótese de que a troca de conhecimentos entre professores e alunos durante a prática pedagógica e com o diálogo existente entre os professores, os possibilitam repensar e ressignificar o trabalho docente.

De tal modo, a partir da experiência docente observada, foi possível identificar, que devido às implicações do contexto, os saberes docentes diversas vezes precisam ser reformulados no improviso e na negociação. Em relação à violência escolar nos artigos que tratam sobre escola privada, Fernandes, Dell'Agli e Ciasca (2014) apontam que alunos diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) possuem a preocupação de serem alvo de juízo alheio, serem ridicularizados e perderem a amizade dos colegas. Assim relatam o medo de serem excluídos e isolados devido as suas próprias ações desviantes. Brino e Lima (2015) identificaram que apesar de esperarem proteção por parte dos educadores, os estudantes vítimas de bullying não se sentem à vontade em revelar os episódios de violência com o professor e gestão escolar. Cunha e Lima (2013) sugerem escutas psicanalíticas no contexto escolar para possibilitar aos alunos a nomeação de seu próprio mal-estar e favorecer a construção do saber, e assim derrotar impasses no campo educativo. Assim sendo, os artigos que tratam sobre escola privada trazem temas referentes às desigualdades socioculturais, étnico-raciais, de gênero e/ou de orientação sexual, práticas pedagógicas e trabalho docente, violência escolar. A partir deste levantamento observou-se, que apesar da variedade

de estudos coletados, não se identificou muitas pesquisas que tratam especificamente sobre escola particular.

Considerando-se que existe maior preocupação das pesquisas sobre a rede pública de ensino, existe relação intrínseca entre representações sociais e práticas, sugerem-se novas pesquisas que aprofundem conhecimentos sobre relatos de experiências e intervenções em situações de ensino aprendizagem em ambos os contextos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, D. G.; MOURA, M. O. Construção de instrumentos teórico-metodológicos para captar a formação de professores, como objeto de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 2, p. 401-414, 2014.
- ALBUQUERQUE, O. M. R. D., et al. Percepção de estudantes de escolas públicas sobre o ambiente e a alimentação disponível na escola: uma abordagem emancipatória. *Saúde e Sociedade*, v. 23, p. 604-615, 2014.
- ALMEIDA, D. B.; GRAZZIOTIN, L. S. S. Diferenças em um espaço de iguais: relações de gênero numa Escola Normal Rural (1950–1960). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, v. 18, n. 26, p. 183-202, 2016.
- ANDRADE, N.; CALDAS, A. N. Barulho de Escola entre Grades e Muros: o que é livre na escola?. *Educação & Realidade*, v. 42, n.2, p. 495-514, 2017.
- ASSIS, A. D., & PONTES, M. F. P. Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a atuação docente. *Motrivivência*, v. 27, n. 45, p. 113-123, 2015.
- AZEVEDO ANDRADE, J. M.; FREITAS, A. P. Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. *Movimento*, v. 22, n. 4, 1163-1175, 2016.
- AZEVEDO, N. P. G.; JÚNIOR, F. M. B.; DARÓZ, E. P. O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso: (des) encontros em sala de aula. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 14, n. 1, p. 15-27, 2014.
- BANDEIRA, J. et al. Percepção de educadores sobre a orientação sexual na escola: um solo que nunca pisaram. *Revista de enfermagem UFPE on line*, v. 10, n.3, p. 1102-1108, 2016.
- BANDEIRA, Y. M.; SOUZA, P. C. Z. D. Mobilização de competências na profissão docente: contribuições do modelo da competência. *Revista*

Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, n. 2, p. 273-281, 2014.

BENTO, T. S. et al., Desafios para inclusão da criança com deficiência na escola. *Enfermagem em Foco*, v. 6, (1/4), p. 36-40, 2015.

BERALDO, R. M. F., & MACIEL, D. A. Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, n. 2, p. 209-218, 2016.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. d'O. P. Formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual: o caso de Ian. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 1, p. 75-92, 2015.

BRINO, R. F., & LIMA, M. H. C. G. Compreendendo estudantes vítimas de bullying: para quem eles revelam?. *Psicologia da Educação*, v. 40, p. 27-39, 2015.

BUENO, B. O.; REZENDE, N. L. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 2, p. 543-564, 2015.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S.A Didática Hoje: reinventando caminhos. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 2, p. 329-348, 2015.

CATRIB, A. M. F. et al. Concepções e práticas sobre automedicação na escola profissionalizante: um estudo de caso no estado do Ceará, Brasil. *Revista Baiana de Saúde Pública*, v. 37, n. 1, p. 117-132, 2013.

CORRÊA, R. L. T. Cultura, material escolar e formação de professores: como disciplinar o corpo-imagens e textos. *Educar em Revista*, v. 29, n. 49, p. 183-205, 2013.

COSTA, M. A. et al., Formas de violência referidas no cotidiano escolar na percepção dos professores de uma escola pública. *Revista de Enfermagem da UFSM*, v. 3, n. 1, p. 44-52, 2013.

COSTA, M. A. et al, O professor também vivencia a violência escolar?. *Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro*, v. 3, n. 3, p. 797-803, 2014.

COSTA MEZZALIRA, A. S.; WEBER, M. A. L.; GUZZO, R. S. L. Educadores de criança: condições de trabalho e vida. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, n. 3, p. 688-699, 2013.

CUNHA, C. F., & LIMA, N. L. A escuta de adolescentes na escola: a sexualidade como um sintoma escolar. *Estilos da Clínica*, v. 18, n. 3, p. 508-517, 2013.

FERNANDES, A. P. A., DELL'AGLI, B. A. V., & CIASCA, S. M. O sentimento de vergonha em crianças e adolescentes com TDAH. *Psicologia em estudo*, v.19, n. 2, p. 333-344, 2014.

FERREIRA, V. S.; ANDRADE, M. S. A Relação Professor-Aluno no Ensino Médio: Percepção do Professor de Escola Pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 2, p. 245-252, 2017.

FORNAZARI, S. A. et al, Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: contribuições para a inclusão. *Psicologia da Educação*, v. 38, p. 17-34, 2014.

FREITAS, L. G.; FACAS, E. P. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. *Estudos e pesquisas em psicologia*, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013.

JESUS, R.; SAWITZKI, R. Trabalho unidocente sobre o tema saúde a partir das três dimensões do conteúdo: um estudo de caso nos anos iniciais de uma escola estadual do sul do Brasil. *Pensar a Prática*, v. 18, n. 2, p. 294-309, 2015.

LIRA, A.; CERQUEIRA, E. C.; GOMES, C. A. As relações interpessoais entre adolescentes: o teste sociométrico como recurso para superar conflitos e violências escolares. *Revista Brasileira de Psicodrama*, v. 24,

n. 1, p. 24-33, 2016.

MACHADO, M. M. Guerra de maçãs e seus desdobramentos: a escola como paisagem performativa. *Cadernos Cedes*, v. 37, n. 101, p. 65-82, 2017.

MACHADO, A.; ALMEIDA, M. Identificação do desempenho acadêmico e comportamental de crianças com dificuldade de aprendizagem para participação em um programa de consultoria, *Revista de Psicopedagogia*, v. 30, n. 91, p. 21-30, 2013.

MAIA, V. Q. D. O. et al., Conhecimento de educadores sobre doença falciforme nas escolas públicas de Montes Claros-MG. *Revista Médica de Minas Gerais*, v. 23, n. 3, p. 290-296, 2013.

MENEZES, M. M. et al. Conflitos Éticos Vivenciados por Estudantes de Medicina. *Revista brasileira de educação médica*, v. 41, n. 1, p. 162-169, 2017.

NETO, W. B. et al., Intervenção educativa sobre violência com adolescentes: possibilidade para a enfermagem no contexto escolar. *Escola Anna Nery*, v. 18, n. 2, p. 195-201, 2014.

NETTO MAIA, L. L. Q. G. et al, Violência escolar: uma percepção da causa na visão do profissional não docente. *Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro*, v. 3, n. 1, p. 539-546, 2013.

OLIVEIRA, M.; NOGUEIRA, M. A. D. L. G. Quando os professores escolarizam os filhos na rede pública de ensino: da inevitabilidade à colonização. *Educação em Revista*, v. 33, e153689, 2017.

PEREIRA, J. Z.; TRAESEL, E. S.; MERLO, Á. R. C. Docência: Psicodinâmica e relações de trabalho. *Psicologia Argumento*, v. 31, n. 72, p. 89-99, 2013.

PIRES, J. V. L.; SILVA SOUZA, M. Educação física e a aplicação da Lei nº 10.639/03: análise da legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana em uma escola municipal do RS. *Movimento*, v. 21, n. 1, p. 193-204, 2015.

REICHENBACH, J.; FONSECA, D. A cultura de paz na percepção dos professores de Educação Física de uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 331-346, 2016.

Rodrigues, M. O. et al. Conhecimento dos adolescentes de uma escola da rede pública sobre as principais doenças sexualmente transmissíveis. *Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro*, v. 4, n. 3, p. 1268-1280, 2015.

SANCHOTENE, M. U.; NETO, V. M. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física um estudo de caso etnográfico. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 27, n. 3, p. 447-458, 2013.

SAWAYA, S. M. Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita. *Estudos Avançados*, v. 27, n. 78, p. 89-102, 2013.

SILVA, L. G. D.; SILVA, M. C. D. Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, p. 3137-3146, 2013.

SILVA, M.; SILVA, L.; SPIEKER, C. Atividade física no lazer e fatores associados em professores pré-escolares de Pelotas, RS, Brasil. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, v. 19, n. 4, p. 417-417, 2014.

SILVA, M. A. M. D. et al., Percepção dos Professores de Medicina de uma Escola Pública Brasileira em relação ao Sofrimento Psíquico de Seus Alunos. *Revista brasileira de educação médica*, v. 41, n. 3, p. 432-441, 2017.



Erica Fernanda Ursulino Lemos

Mestre em Psicologia Educacional - Centro Universitário Fieo - Unifieo

Janaína da Silva Gonçalves Fernandes

Doutora em Psicologia Educacional - Centro Universitário Fieo - Unifieo

A NEUROCIÊNCIA NA ATUAÇÃO DAS CORES NO CÉREBRO HUMANO E SUA EFICÁCIA NO ENSINO APRENDIZAGEM PELA METODOLOGIA PEDAGOGIA DAS CORES



PIXABAY.COM

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo demonstrar o efeito dos estímulos das cores utilizadas pela metodologia Pedagogia das Cores no cérebro e os benefícios da utilização dessas cores na educação facilitando o aprendizado e comportamento do educando. Para isso, contaremos com o auxílio da neurociência e de pesquisas realizadas pela Universidade de British Columbia sobre a influência das cores no cérebro humano.

PALAVRAS CHAVE: Neurociência. Pedagogia das Cores. Cérebro. Estímulos. Educação.

1. INTRODUÇÃO

Quando ouvimos falar sobre a educação em nosso país, a reclamação é sempre a mesma: Por que a educação não é priorizada?

A educação não é prioridade porque, a pessoa que detém conhecimento, começa a pensar de dentro pra fora, sem influência do externo em que está inserida. Um cidadão assim, a que governo interessa? Buscando uma inovação na educação vamos deparar com a metodologia Pedagogia das Cores, que utiliza os estímulos das cores da cromoterapia no ambiente escolar. Essa metodologia busca a formação de uma mente sã.

A mente sã bloqueia estímulos externos indesejáveis e pensa de dentro para fora sem intervenção dos estímulos externos. É uma metodologia que não altera o currículo escolar, apenas acrescenta ao ambiente e atividades, os estímulos das cores. Mas

por que as cores da cromoterapia? Como já sabemos, a cromoterapia é uma ciência milenar que recarrega os pontos de conexão corpo e mente. Através dessa metodologia inovadora, levamos ao educando os estímulos coloridos para alcançar o objetivo, através das propriedades que cada cor oferece, proporcionando ao mesmo tempo, o recarregamento de seus pontos de conexão corpo e mente, os chacras. A Pedagogia das Cores é um diferencial na educação, nesse artigo vamos ilustrar através do conhecimento da neurociência, a atuação das cores no cérebro humano e sua influência no comportamento e aprendizado do educando.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 As cores na educação

Na história da educação encontramos teóricos que buscavam explicar o que estava faltando para que uma educação eficaz acontecesse. Mas havia o tradicionalismo que impedia os avanços, pois assim como a moda atual que busca apoio em versões antigas atualizando-as com novos nomes, era também a educação.

Na moda aquela calça de boca larga conhecida como boca de sino dos anos setenta, volta na década de noventa conhecida como calça bailarina e nos dias atuais calça pantalon. Na educação, o tradicionalismo se manteve e novas metodologias ou técnicas de aprendizagem são barrados, pois o importante são antigos teóricos da educação, que já estão ultrapassados uma vez que o mundo é sempre reinventado. Ao criar algo novo, necessitamos do anterior para dar embasamento. Felizmente, nessa

concepção de embasamento trabalhamos com os teóricos Piaget, Vygotsky e Watson, com eles, a metodologia Pedagogia das Cores, conseguiu transformar a velha calça boca de sino em uma calça jeans prática e objetiva que pode ser utilizada em qualquer local, ou seja, a Pedagogia das Cores é uma metodologia prática e objetiva que não interfere no currículo vigente da escola, apenas traz um novo tipo de estímulo no ambiente escolar: as cores.

Desde os primórdios tempos, o homem encantava-se com as cores e buscava explicar sua origem. Para Aristóteles a cor seria derivada de uma transição do claro para o escuro. Aristóteles as via como uma mistura, uma composição de sobreposição de preto e branco. Já Newton, via as cores como um fenômeno físico, envolvendo a luz que atingia objetos e penetrava nossos olhos. E para Goethe, as sensações de cores que surgem em nossa mente, são moldadas pela nossa percepção nos mecanismos da visão e pela maneira como nosso cérebro processa tais informações.

Na atualidade, em nosso mundo globalizado, o homem enxerga as cores como um meio de aumento de suas vendas, ou maneira de alcançar objetivos através dos estímulos das cores. A mídia, o marketing, líderes políticos e religiosos utilizam as cores a seu favor para alcançarem objetivos. E a escola? A escola não. Até 2011 quando surgiu a metodologia Pedagogia das Cores, não víamos escolas coloridas como felizmente vemos hoje. Somente a educação infantil possuía ambientes coloridos, mas será que cada cor era utilizada de maneira correta em cada ambiente?

Será que a educação infantil sempre foi mais prazerosa por que mesmo sem saber o motivo de tantas cores, acabavam por estimular as crianças em seus ambientes?

Acredito que sim. Mas hoje vemos escolas de ensino fundamental e ensino médio com cores que promovem a diferença no ambiente escolar. Criar um ambiente estimulante parece fácil, mas não é. Antes de qualquer coisa é preciso ter conhecimento de quem é o público que vai frequentar aquele ambiente e o que representa cada cor, quais propriedades ela possui e se essa cor vai realmente gerar o estímulo necessário. Só assim, poderemos promover a mudança das cores do ambiente. Na metodologia Pedagogia das Cores os estímulos são gerados de fora para dentro, inicialmente com o preparo do ambiente e de atividades coloridas. A metodologia utiliza oito cores da cromoterapia. Mas por que as cores da

cromoterapia? Por que ao mesmo tempo que as cores e suas propriedades estimulam o que é oferecido no aprendizado ou comportamento, as cores irão recarregar os pontos de conexão corpo e mente do educando. Deixando-o equilibrado.

Vivemos em um mundo globalizado e estressante, em determinado momento “descarregamos” nossas energias, nesse momento nossa imunidade também reduz, porque não sabemos recarregar nossas energias. Lembramos todos os dias de colocar o celular na tomada para recarregar a bateria, mas esquecemos que também somos uma máquina e precisamos de manutenção. Essa manutenção é realizada com recargas coloridas em nossos pontos de conexão corpo e mente, denominados de chacras. Por isso, a metodologia utiliza as cores da cromoterapia, sendo assim, um diferencial na educação. As cores vibram e interagem conosco mesmo sem o nosso consentimento, por isso é importante conhecer os estímulos e benefícios das cores desde a mais tenra idade, para podermos usufruir disso tudo de maneira saudável e positiva. Os estímulos externos que recebemos da mídia, marketing são estímulos negativos, pois geram desejo de comprar sem precisar comprar, comer sem ter fome. Segundo Neil Patel, do Quick Sprout, a cor representa 85% da razão pela qual a pessoa comprou um produto específico. Na escola, a intenção do professor ao utilizar as cores, é positiva, pois está ensinando algo, está agregando conhecimento.

Quando falamos em estímulos das cores na metodologia Pedagogia das Cores, estamos proporcionando algo positivo, que vai fazer a diferença na qualidade de vida não só do educando, mas do próprio professor. A mídia e marketing, possuem tabelas de cores e orientações para sua utilização visando lucro e resultados. Através da neurociência iremos comprovar os estímulos das cores na educação, da mesma maneira que a mídia e o marketing comprovaram sua eficiência nas propagandas e elaboração de embalagens de produtos e etc... Imagine você diante de um cartaz de promoção de uma loja, o cartaz foi feito em cartolina amarela e está escrito em vermelho: liquidação. Ao olhar o cartaz da loja você é seduzido pelo vermelho e a cor amarela do cartaz estimula o seu “querer”. Você já tem muitos sapatos, mas foi estimulado, e ao entrar na loja acaba comprando não apenas um par de sapatos, mas três, porque foi estimulado para isso. Agora imagine uma sala de aula com paredes cinzas ou creme. A professora posicionada à frente da turma falando e ao olhar para o rosto de cada aluno percebe que está em uma aula de “corpo presente”, pois os pensamentos certamente estão vagando fora dos muros da escola porque aqui fora é muito mais interessante, com internet, vídeo game, e outros entretenimentos. Vamos imaginar como seria se a professora colocasse um cartaz amarelo, escrito em vermelho o objetivo da explicação da aula que está ministrando. Da mesma maneira que o cartaz de liquidação despertou interesse porque utilizava as cores certas, a professora vai conseguir vender seu produto, através dos estímulos das cores certas. O amarelo expande o campo mental e faz querer o que é oferecido, o vermelho estimula a

concentração favorecendo assim, o aprendizado.

2.2 A neurociência e as cores

Segundo especialistas, a Neurociência é a parte da ciência que descreve o estudo do sistema nervoso central como suas estruturas, funções, mecanismos moleculares, aspectos fisiológicos e compreensão de doenças do sistema nervoso. Atualmente a neurociência vem contribuindo muito na área da educação, pois através de estudos comprovam que todo cérebro é capaz de aprender. É através da neurociência que passamos a entender melhor porque o nosso aluno está desmotivado, também graças a neurociência podemos obter diagnósticos mais precisos para problemas de déficit de aprendizagem e comportamento do educando.

A neurociência entra na educação para esclarecer pontos obscuros até então desconhecidos por professores e educadores. Entendendo a importância dos estímulos das cores no cérebro, buscamos respostas para embasar os estímulos das cores da cromoterapia utilizadas pela metodologia Pedagogia das Cores. Através de estudo sobre o funcionamento do cérebro humano, poderemos comprovar a interação, efeitos e estímulos das cores no processo ensino aprendizagem.

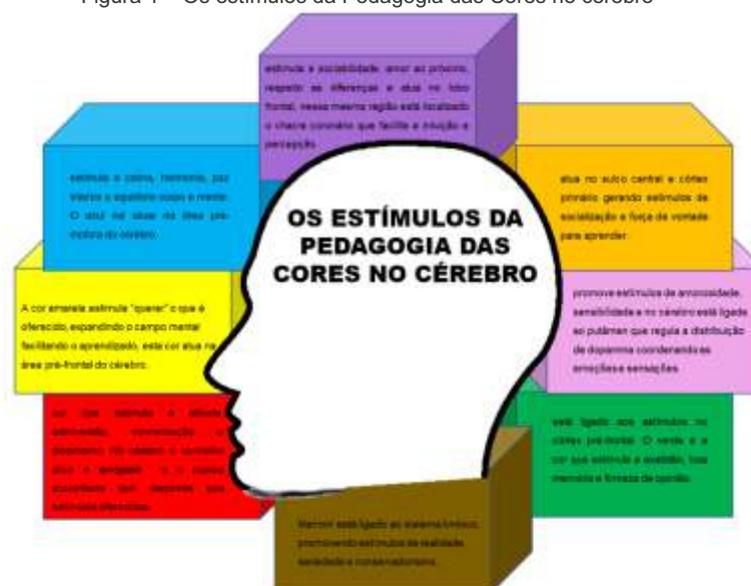
A Universidade de British Columbia desenvolveu um novo estudo entre profissionais de marketing e psicólogos sobre qual a cor que melhora o desempenho do cérebro e qual a receptividade à publicidade. Com base nas pesquisas da Universidade British Columbia, analisamos cada estímulo promovido pelas cores e qual a área do cérebro que é atingida pelas propriedades das cores. Entenda como as cores interagem com o cérebro no aprendizado e comportamento: A cor amarela estimula “querer” o que é oferecido, expandindo o campo mental facilitando o aprendizado, esta cor atua na área pré-frontal do cérebro. Fortes emoções e ansiedade podem causar bloqueios de raciocínio, prejudicando o aprendizado, o estímulo da cor

amarela no chakra frontal ajuda a eliminar esse bloqueio. A cor amarela também interage no hipocampo, região do cérebro relacionada à memória e aprendizagem. O verde está ligado aos estímulos no córtex pré-frontal. O verde é a cor que estimula a exatidão, boa memória e firmeza de opinião. Essa cor estimula o buscar mais do que está sendo oferecido, pois é a cor do crescimento e abundância. Violeta é a cor que estimula a sociabilidade, amor ao próximo, respeito as diferenças e atua no lobo frontal, nessa mesma região está localizado o chakra coronário que facilita a intuição e percepção. Marrom está ligado ao sistema límbico, promovendo estímulos de realidade, seriedade e conservadorismo.

Rosa, cor que promove estímulos de amorosidade, sensibilidade e no cérebro está ligada ao putâmen que regula a distribuição de dopamina coordenando as emoções e sensações. Vermelho é a cor que estimula a atitude, extroversão, concentração e dinamismo. No cérebro o vermelho ativa o amígdala e o núcleo accumbens que responde aos estímulos oferecidos. A cor laranja atua no sulco central e córtex primário gerando estímulos de socialização e força de vontade para aprender. O azul estimula a calma, harmonia, paz interior e equilíbrio corpo e mente. O azul vai atuar na área pré-motora do cérebro.

Lembrando que embora somos cabeça, tronco e membros, somos um todo, e tudo está interligado cada ponto de nosso cérebro recebe o estímulo da cor, e recarrega o chakra que está com alguma disfunção. Ao entendermos como as cores atuam em nosso cérebro, entenderemos que é através do cérebro que os chacras são recarregados restaurando assim, o equilíbrio corpo e mente. Essa é a importância da metodologia Pedagogia das Cores, ao mesmo tempo que estimula o aprendizado e comportamento, recarrega aquilo que está faltando para que o aluno fique equilibrado em suas emoções e ações.

Figura 1 – Os estímulos da Pedagogia das Cores no cérebro



A neurociência busca mais que desvendar os segredos do cérebro, busca a compreensão de como funciona essa máquina tão perfeita. Hoje sabemos que o cérebro interage com as cores mesmo sem o nosso consentimento, pois as cores possuem vibrações próprias. Através desse interação-cérebro-cores, acontece o estímulo que promove os benefícios da cromoterapia. Conhecer as propriedades das cores e qual a função de cada uma, auxilia em uma melhor qualidade de vida.

Quando uma criança começa a ser estimulada com as cores de maneira positiva desde a mais tenra idade, é certo que o desenvolvimento cognitivo dessa criança será diferente de uma criança que recebe somente estímulos externos negativos. Os estímulos positivos são atividades, envolvimentos cognitivos e construção de conhecimento que utilizam cores no material didático, ou no ambiente onde tais atividades são aplicadas. Os estímulos negativos são todos os estímulos externos utilizados de maneira a realizar algo desnecessário, é o caso da mídia e do marketing que gera muito estímulo que promove o consumismo infantil, gerando a obesidade infantil, erotização precoce, estresse etc... Segundo pesquisa realizada pela TNS/InterScience, 80% das crianças interferem nas decisões de compras da família.

- A publicidade na TV e na internet são as principais ferramentas do mercado para a persuasão do público infantil

- Nada, no meio publicitário, é deliberado sem um estudo detalhado - Elas sentem-se mais atraídas por produtos e serviços associados a personagens famosos e embalagens chamativas

- O consumismo infantil, não é um problema apenas da educação escolar e doméstica. É um problema de ordem ética, econômica e social.

Se a criança receber estímulos positivos, vai interiorizando, o cérebro recebe o estímulo e vai entendendo o que é estímulo positivo e o que é estímulo negativo. Até aqui, falamos de estímulos externos. Mas com o passar do tempo a criança que é estimulada de maneira positiva, já em uma idade adulta, começa a gerar estímulos próprios de dentro para fora sem interferência de terceiros. Graças aos avanços da neurociência, hoje sabe-se sobre a plasticidade cerebral, a qual constata que o homem aprende durante toda sua existência. Sendo assim, sempre é tempo para começar a aprender sobre os estímulos das cores e utilizá-las sabiamente em

benefício próprio.

3. CONCLUSÃO

A neurociência abre um leque de possibilidades para melhorar a educação, mas sempre teremos que nos atentar ao novo, uma vez que o cérebro é um órgão com plasticidade e o sistema nervoso pode se adaptar a mudanças e criar novas formas de interação com o meio. A metodologia Pedagogia das Cores traz um melhor aproveitamento das cores no ambiente escolar, explorando o rendimento do aluno favorecendo o aprendizado e o comportamento. Com o auxílio da neurociência e estudos realizados pela Universidade de British Columbia foi possível comprovar a atuação positiva das cores no cérebro e como essas cores vão interferir de maneira positiva na vida do educando. Quanto antes utilizarmos os estímulos de maneira positiva na vida da criança, melhor será seu desempenho cognitivo. Esses estudos ainda são muito recentes, mas com a rapidez em que a ciência está avançando, talvez em breve consigamos desvendar mais sobre o cérebro e saber porque essas cores fazem a diferença no momento do aprendizado e no comportamento. A educação precisa tirar a venda de seus olhos e enxergar que o mundo é colorido e repleto de possibilidades.

“Se nossas coisas são verdadeiras ou falsas, assim serão, ainda que a defendamos por toda a vida. Após nossa morte, as crianças, que agora brincam, serão nossos juízes.” (GOETHE)4.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GELLES, Solange Depera. Pedagogia das Cores – atividades coloridas. São Paulo: Edicon, 2018.
- HERCULANO-HOUZEL, S. O Cérebro em Transformação. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. Matos, M. A. (1997a). O behaviorismo metodológico e suas relações com o behaviorismo radical. In A. R. Banaco (Org.), Sobre comportamento e cognição (vol. 1, pp. 57-69). Santo André: ESETEC.
- PEDRETTI, Lorraine Willians e Early, Marybeth. Terapia Ocupacional – capacidades práticas para disfunções físicas. São Paulo: Rocca, 2005.
- PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

<https://www.sciencedaily.com/releases/2017/09/170918163433.htm>

Acesso em 07/04/2019

<https://www.sciencedaily.com/releases/2009/02/090205142143.htm>

Acesso em 07/04/2019

<https://rockcontent.com/blog/psicologia-das-cores/>

Acesso em 29/04/2019.

<https://www.illusivedesign.ca/blog/color-psychology-right-coloring-increasesconversion/>

Acesso em 29/04/2019

Solange Depera Gelles

Pedagoga, especialista em educação infantil, neurociência e aprendizagem. Cromoterapeuta, pesquisadora e criadora da metodologia Pedagogia das Cores.





AGORA É

FACONNECT
EAD



Pós-Graduação

Extensão Universitária

Aperfeiçoamento

Revista Científica Multidisciplinar