

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT

ISSN 2675-2891



Gestão & Educação

Vol. 7, No 4 Abr./2024

FACONNECT

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 7
n.04 {abr. 2024} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Faconect}, 2024.

154p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconect.com.br/revista. ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Incapacidade intelectual. 3. Arte na educação.
4. Atendimento educacional especializado . 5. Autismo em crianças.
6. Educação inclusiva . 7. Camões, Luís Vaz de, 1524? - 1580 - crítica e interpretação
8. Poesia - estudo e ensino. 9. Professores - formação
10. Educação permanente . 11. Pikler, Emmi, 1902 -1984
12 . Crianças - desenvolvimento . 13. Alfabetização . 14. Jogos educativos.
15. RPG (*Role Playing Game*). 16. Jogos e educação.
16. Matemática - estudo e ensino. 18. Raciocínio 19. Matemática - problemas, exercícios , etc.
20. Brincadeiras . 21. Educação infantil
22. Planejamento escolar. 23. Currículo 24. Educação indígena
25. Educação multicultural

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

A REVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DIGITAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES EM 2024

Na contemporaneidade, a educação passa por uma revolução digital que redefine não apenas os métodos de ensino, mas também a própria estrutura do processo educacional. Em 2024, os avanços tecnológicos continuam a moldar a forma como aprendemos, ensinamos e interagimos no ambiente educacional.

Desafios: Desigualdade de Acesso: A disparidade no acesso à tecnologia e à internet persiste, criando uma lacuna digital entre alunos de diferentes origens socioeconômicas. Isso amplifica as desigualdades educacionais, prejudicando o desenvolvimento de habilidades e oportunidades futuras.

Adaptação dos Educadores: Muitos educadores enfrentam dificuldades para se adaptar às novas tecnologias e métodos de ensino digital. A falta de treinamento adequado pode limitar a eficácia do ensino online e comprometer a qualidade da educação.

Oportunidades: Personalização do Aprendizado: A tecnologia permite a adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos, oferecendo recursos educacionais personalizados e oportunidades de aprendizado sob medida.

Flexibilidade no Ensino: A educação digital oferece flexibilidade em termos de horários e locais de aprendizado, permitindo que os alunos acessem o conteúdo educacional de forma conveniente e adaptada às suas necessidades individuais.

A revolução da educação digital em 2024 apresenta desafios significativos, mas também oferece oportunidades sem precedentes para transformar e enriquecer o processo educacional. Para aproveitar ao máximo essas oportunidades, é essencial abordar as questões de desigualdade de acesso, capacitar os educadores e garantir a segurança e privacidade dos alunos no ambiente digital.

Profª Dra. Adriana Alves Farias

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes
 Profª. Adriana de Souza
 Profª. Alessandra Gonçalves
 Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
 Profª. Andrea Ramos Moreira
 Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
 Profª. Debora Banhos
 Profª. Juliana Mota Fardini Gutierrez
 Profª. Juliana Petrasso
 Profª. Marina Oliveira Reis
 Profª. Priscilla de Toledo Almeida
 Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
 Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
 Volume 7, Número 04 (Abril 2024- SP)
 ISSN 2675-2891 (Digital)
 Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

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

Sumário

06 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL UM GRANDE DESAFIO EM SALA DE AULA

ANDREA PAULA PEREIRA DA SILVA

20 A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

BRUNA MEIRA ALTINO

38 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

CRISTIANA DE PAULA PENA REIS

47 INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO

HELENA XAVIER SOARES

55 O DESCONCERTO DO MUNDO NA POESIA CAMONIANA

JEFERSON ARAUJO DE AZEVEDO

63 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: E SUAS INFLUÊNCIAS NO TRABALHO DOCENTE

KATIA DE OLIVEIRA ALVES

73 A ABORDAGEM EMMI PIKLER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LETÍCIA PELISSARI SANTOS

82 ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA: PRINCÍPIOS DO LETRAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

LUCIANA CHIARELLI NALE DA SILVA

90 OS JOGOS NO AMBIENTE ESCOLAR: A ROLEPLAYING GAME (RPG) NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

LUCIANA DIAS MARCATI MANDU

104 A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA COM JOGOS SIMBÓLICOS

MARIA APARECIDA DE PAULA

Sumário

**117 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM
ESPAÇOS ESCOLARES**

NATALIE GONÇALVES PENA

**125 O CURRÍCULO E SUAS DIVERSAS FORMAS
DE ENSINAR**

ROSANA COSTA PARDINHO

**132 SOCIEDADE, CULTURA E ALIMENTAÇÃO
INDÍGENA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM
TURMAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA**

TALITA LACERDA CAMARNEIRO

**147 EDUCAÇÃO ESPECIAL - AS DIFICULDADES
ENCONTRADAS NA ESCOLA PARA
INCLUSÃO**

THAIS DA CRUZ HEER

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL UM GRANDE DESAFIO EM SALA DE AULA



ANDREA PAULA PEREIRA DA SILVA

Graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo (ano de conclusão 21/12/2004); Professora da Prefeitura de São Paulo no Centro de Educação Infantil Maria Aparecida Siqueira Campos.

RESUMO

Por meio deste Artigo busca-se analisar Deficiência Intelectual intensificando a formação continuada dos professores que atuam em sala de aula, oferecendo subsídios e recursos que propiciem o suporte e a orientação para escolarização desses alunos. Falta a certos profissionais da educação, empatia e intuição ao lidar com alunos em sala de aula. Cabe ao professor desenvolver tanto a empatia quanto as inteligências intrapessoal e interpessoal, pois tais inteligências permitem compreender os outros e trabalhar com eles, apresentam tentativas de resolver problemas significativos para o indivíduo e a espécie. A soma de novas atribuições do professor e a necessidade de que ele deva se adaptar às novas tendências pedagógicas geram a obrigação de reestruturação da sua metodologia de ensino e de uma nova análise de seus conceitos sobre qual a melhor forma de ministrar suas aulas e de divisão e maximização de aproveitamento do tempo em suas atividades. Quando são dadas as oportunidades adequadas, os educandos com deficiência intelectual demonstram plena capacidade de expressar seus sentimentos, acumular conhecimentos formais e informais, refletir sobre sua vida e verbalizar seus desejos, motivações, anseios e planos para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual; Professor; Sala de Aula; Empatia.

INTRODUÇÃO

A missão do professor é ajudar seus alunos a perceberem-se como cidadãos, parte integrante de um mundo que reclama cada vez mais sua participação responsável. Muitos professores constroem movimentos dialéticos dentro da sala de aula e levam os alunos à crítica social; conduzem um projeto existencial marcado pela coragem e pela ousadia e este é o perfil do educador do

novo milênio. Quanto mais o professor souber da vida do aluno, quanto mais estudar os aspectos constitutivos de seu organismo psicológico e compreender as influências do social em sua vida, mais poderá aprofundar seu relacionamento interpessoal e enriquecer sua didática em sala de aula, no sentido de atingi-lo em seu todo.

O objetivo é analisar o grande desafio que o professor enfrenta em sala de aula ao lidar com alunos que apresentam deficiência intelectual e demonstrar a importância de o profissional desenvolver a empatia e as inteligências intrapessoal e interpessoal.

Os educadores devem cada vez mais investir em sua capacitação, buscando conhecimentos em outras áreas, obedecer aos critérios mínimos para o atendimento às necessidades do aluno. Devem buscar conhecimentos e desenvolver a capacidade da empatia e as inteligências interpessoal e intrapessoal.

A relação com seu aluno deve ser pautada no respeito, ética, altruísmo, dedicação, confiança, atenção, entre outros.

A mudança educacional depende da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Lidar com crianças que apresentam deficiência intelectual é um grande desafio e analisar a relação entre estes alunos e o professor é o objetivo deste Artigo.

Há a necessidade de uma constante atualização, domínio de novas tecnologias, estar sempre um passo à frente, ganhar o máximo possível em sala de aula, aplicar novas técnicas e repensar novos métodos de avaliação. E a formação do professor dentro de tal contexto é de suma importância. As metas almejadas serão alcançadas com eficiência e eficácia; propiciando qualidade de ensino para todos e uma escola não apenas inclusiva e formadora; mas transformadora.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Herman Voorwald (SE, 2013) afirma que por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE – vem desenvolvendo ações com vistas à capacitação de profissionais sobre o tema Deficiência Intelectual, intensificando a formação continuada, tanto de forma centralizada quanto descentralizada, oferecendo subsídios e recursos que propiciem o suporte e a orientação para a escolarização desses alunos.

De acordo com Maria Elizabete da Costa, Coordenadora de Gestão da Educação Básica (SE, 2013), existe a necessidade de difundir ações e concepções que devem ser implementadas nessa área (Deficiência Mental/Intelectual), visando ao fortalecimento das políticas públicas voltadas para a garantia de um atendimento educacional que contemple as necessidades específicas dos alunos com deficiência mental/intelectual matriculados nas escolas estaduais.

Judith Camargo Curiel de Braga (SE, 2013, p. 35) afirma que as concepções educacionais contemporâneas partem da premissa de que a educação é um direito fundamental de todo o cidadão e, como tal, sua observação é assegurada por meio das garantias constitucionais.

Deficiência Intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos.

“A deficiência intelectual abrange a parte ‘cognitiva’ da definição, ou seja, aquelas deficiências que estão amplamente relacionadas ao pensamento processual” (SE, 2013, p. 58).

Ângela Gonçalves e Andréa Carla Machado explicam a importância das causas na Deficiência Intelectual para o entendimento das Dificuldades Escolares.

- Síndrome de Down: É uma alteração genética, descrita há mais de um século por John Langdon, sendo caracterizada pela presença de um cromossomo a mais nas células, acarretando alterações no desenvolvimento motor, físico e intelectual (SE, 2013, p. 68).

- Síndrome do XFrágil: O exame físico revela orelhas proeminentes e face alongada, macrocefalia relativa, articulações hiperextensíveis e, geralmente após a puberdade, macrorquidia. As manifestações também incluem hiperatividade, comportamento autista (SE, 2013, p. 70).

- Síndrome do Álcool Fetal: A Síndrome do Álcool Fetal representa um conjunto de anormalidades físicas, comportamentais e cognitivas observadas em indivíduos expostos ao álcool intraútero (SE, 2013, p. 71).

- Síndrome Cornélia de Lange.

- Síndrome Prader-Willi: Problemas de personalidade começam aos três anos e vai até os cinco. Acessos de fúria, depressão, teimosia e súbitos atos de violência podem ser desencadeados quando o paciente vê recusado o alimento solicitado (SE, 2013, p. 72). - Síndrome de Angelman; Esclerose Tuberosa (Doença/Síndrome de BournevillePringle); Síndrome de Rubinstein-Taybi; Síndrome de Klinefelter; Hipomelanose de Ito; Síndrome de Apert; Síndrome de Sturge Weber; Fenilcetonúria; Hipotireoidismo Congênito; Toxoplasmose Congênita.

De acordo com Generosa Monteiro Ferraz (SE, 2013, p. 101), a escola possui um papel de fundamental importância frente ao desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Segundo Ferraz (2013, p. 106), o ambiente de uma classe inclusiva precisa ser rico para todos os alunos, dando-lhes a oportunidade de experimentar diferentes tipos de métodos de aprendizagem.

Para evitar uma atitude passiva e a falta de iniciativa de alguns alunos, os professores necessitam intervir na construção de estratégias que melhorem o crescimento social positivo de cada aluno.

O papel do professor, como mediador, desencadeará discussões conceituais e implicações na prática pedagógica. A partir do referencial teórico, poderá identificar, analisar, discutir e executar as ações pedagógicas de forma adequada e efetiva (SE, 2013, p. 127).

As dificuldades e os problemas de aprendizagem, além dos problemas sociais, não devem

ser associados ou confundidos com deficiência intelectual (SE, 2013, p. 127).

Denise Rocha Belfort Arantes e Danilo Namó (2013, p. 135) explicam que quando uma criança vem ao mundo e apresenta algum tipo de deficiência (Autismo, dislexia, por exemplo, entre outros), a família deve passar por um momento de luto, pois os pais esperaram nove meses, idealizando um bebê perfeito e quando se deparam com uma criança com algum tipo de problema (uma criança real), devem passar por fases de luto, isto é: 1) Negação e isolamento; 2) Raiva; 3) Barganha; 4) Depressão; 5) Aceitação.

Ao receber uma criança com deficiência a escola precisa oferecer a ela condições de igualdade no acesso a um ambiente estimulante e de aprendizagem (ARANTES; NAMO, 2013, p. 135)

Características de Deficiência Intelectual (SE, 2013, p. 136):

- 1) Dificuldade de compreensão, análise e síntese e retenção das informações;
- 2) Dificuldade de explorações espontâneas;
- 3) Dificuldade em aprender (essa constatação deve ser feita somente quando o professor esgotar todos os recursos e estratégias e o aluno não aprendeu);
- 4) Dificuldade para utilizar e relacionar informações;
- 5) Dificuldade de resolução de problemas (solução própria da faixa etária);
- 6) Dificuldade de compreensão de comandos;
- 7) Dificuldade em expressar de maneira lógica ideias e pensamentos.

É muito importante que os professores tenham orientações claras e precisas sobre como lidar com uma criança com deficiência, sendo fundamental que não sintam receio em estar com elas em suas classes comuns. O primeiro passo para que ocorra uma inclusão efetiva é a aceitação do outro como diferente.

Quando são dadas as oportunidades adequadas, as pessoas com deficiência intelectual demonstram plena capacidade de expressar seus sentimentos, acumular conhecimentos formais e informais, refletir sobre sua vida e verbalizar seus desejos, motivações, anseios e planos para o futuro.

Arantes e Namó (2013, p. 139) enfatizam que os alunos que apresentam deficiências precisam participar da escola e da sociedade, sendo respeitados em suas diferenças, não podendo ser vistos somente como pessoas dependentes e incapazes. Eles necessitam de uma proposta educacional adequada às suas necessidades e que leve em conta suas potencialidades.

Arantes e Namó (2013, p. 141) afirmam que algumas estratégias podem auxiliar o professor na construção de uma rotina de desenvolvimento pedagógico e social de seus alunos que possuam alguma necessidade educacional especial.

Essa rotina pode proporcionar um sentimento de segurança e de pertencimento propícios

para seu processo de aprendizagem.

Algumas dessas estratégias para o professor segue abaixo:

- 1) Tratar o aluno de maneira natural, não adotando atitudes superprotetoras, infantilizadas ou de rejeição;
- 2) Respeitar sua idade cronológica, oferecendo atividades compatíveis relacionadas ao que está sendo ensinado aos demais alunos;
- 3) Incentivar a autonomia na realização das atividades;
- 4) Estabelecer objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e temporalidade de acordo com a necessidade do aluno;
- 5) Dividir as instruções em etapas, olhando nos olhos do aluno;
- 6) Respeitar o ritmo de aprendizagem, oferecendo desafios constantes;
- 7) Repetir as instruções/atividades em situações variadas, de forma diversificada;
- 8) Estabelecer uma rotina na sala de aula, dizendo o que e como vai acontecer;
- 9) Estabelecer regras junto com o grupo de alunos, procurando ressaltar as qualidades de cada;
- 10) Reforçar os comportamentos adequados;
- 11) Apresentar os espaços físicos construindo referências que os tornem mais familiares.

O professor é o referencial da classe e possui o status de autoridade máxima perante seus alunos.

Essa autoridade se dá pelo fato de ser o professor e por ser um adulto diante de crianças. No entanto, tal autoridade e referência se constroem no dia a dia da sala de aula, quando os alunos irão respeitá-lo à medida que são respeitados por ele (SE, 2013, p. 141).

SALA DE AULA: UM GRANDE DESAFIO

António Nóvoa (1997) afirma que os anos 80 não foram fáceis para os professores. A ausência de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores.

A mudança educacional depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Toda formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projetos sem opções, alguns passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das Escolas e do Sistema Educativo; outras passarão pela tentativa de impor

novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.

Segundo Kinchelde (1997), ensinar é uma incerta e complexa empresa. Se o ato de ensinar fosse conhecido e constante, os professores poderiam simplesmente seguir os ditados das generalizações empíricas, e os educadores do professor poderiam conhecer exatamente o que os professores necessitam para agir com sucesso.

É urgente buscar uma nova ordem nas relações sociais dentro da escola; e é justamente sobre tais relações sociais que se deve colocar os olhos críticos, pois elas precisam ser reconsideradas e, concretamente, virem a desenvolver, em todos, mais autonomia.

Buscando a autonomia, tem-se de pensar em saídas, muitas vezes ousadas, para quebrar o círculo vicioso criado no que diz respeito, por exemplo, ao ato de estudar; pois os alunos, na maioria das vezes, só estudam para as provas, vivem obcecados em função das notas e ficam apavorados com a possibilidade de uma reprovação.

Toda teoria do conhecimento só terá valor se levar em conta o Homem Social e a sua relação com o bem-comum. Se a prática puder confirmar tal verdade, mudam as relações interpessoais em torno da figura do professor, do aluno, da avaliação e da aula.

Na aula, discute-se a Ciência focalizando-a a serviço do bem-comum. Cidadania é um processo a ser encaminhado com urgência e o professor do século XXI deve ter ousadia e criatividade.

Segundo César Coll (1996), dizer que ensinar é difícil, que os professores têm diante de si uma complexa e árdua tarefa, que não se restringe apenas ao aspecto formativo no âmbito da sala de aula, mas que inclui aspectos de gestão e de manejo de relações humanas no contexto da escola, seria arriscar que considerem tal fala pouco original; nesta perspectiva, as teorias que se necessita devem integrar como elemento estruturador a dimensão social do ensino à qual se alude, no duplo sentido de que a Educação Escolar é um projeto social que se corporifica e se desenvolve em uma instituição também social e isto acarreta várias consequências.

A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. O processo de aprender pressupõe uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, por uma necessidade de saber. A concepção construtivista compreende os conhecimentos prévios dos alunos em termos de esquemas de conhecimento.

A informação que deve ser proporcionada aos alunos na Escola são os conhecimentos organizados culturalmente em saberes ou disciplinas específicas; o Currículo deve ser elaborado selecionando o fundamental desses conhecimentos ou disciplinas.

Um dos objetivos fundamentais da Educação Escolar é a modificação dos esquemas de conhecimento do aluno e sua função, entre outras, é o ensino de todas as dimensões relevantes do conhecimento.

Não é possível lidar com essa nova geração da mesma forma que se lidou há alguns anos, pois os tempos são outros.

O professor, atualmente, deve se perguntar, como pode se adaptar a essas mudanças e novidades do novo milênio e o que ele precisa fazer para estar dentro do processo como participante ativo e não apenas como ouvinte ou mero retransmissor de novidades.

Século XXI, a família nuclear encontra-se desestruturada; surgem novas doenças e fobias, crianças estressadas, ansiosas, depressivas e obesas numa quantidade jamais vista.

Segundo Kalinke (1999), dominar novas tecnologias significa estar integrado com as transformações.

Cabe ao professor dominar os recursos tecnológicos que estão a sua disposição, de forma adequada para otimizar sua utilização.

E a Escola deve disponibilizar todas as informações sobre os seus alunos em páginas específicas, protegidas por senhas, para que os pais acompanhem toda a vida acadêmica de seus filhos.

A soma de novas atribuições do professor e a necessidade de que ele deva se adaptar às novas tendências pedagógicas, utilizando as novidades tecnológicas e usufruindo de todos os recursos disponíveis, geram a obrigação de reestruturação da sua metodologia de ensino e de uma nova análise de seus conceitos sobre qual a melhor forma de ministrar suas aulas e de divisão e maximização de aproveitamento do tempo em suas atividades.

O professor deve dominar os recursos tecnológicos e aplicá-los para que consiga formar da maneira mais eficiente possível os profissionais do futuro.

É preciso refletir e reformular todo o processo Educacional Brasileiro. Os alunos precisam aprender a raciocinar e não mais a decorar.

De acordo com Kalinke (1999), quando o professor trabalhar com seriedade e profissionalismo, fundamentando suas atividades, preparando-as com antecedência e solidificando-as como um projeto educacional, elaborando atividades com início, meio e fim claramente definidos, o seu trabalho não sofrerá represálias ou repreensões.

Segundo Paquay (2001), formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem deveria ser a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade.

Segundo André (1997), os alunos devem aprender a observar, a formular questões ou hipóteses, a selecionar dados que lhes permitam elucidar questões que eventualmente formulem. A finalidade do processo de ensino-aprendizagem não é a transmissão de conteúdos prontos, mas sim, a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender a realidade que os cerca e de agir sobre ela.

O aprender é um processo essencialmente dinâmico, que requer do aluno a mobilização de suas atividades mentais para compreender a realidade que o cerca, analisá-la e agir sobre ela, modificando-a.

EMPATIA E INTELIGÊNCIAS INTERPESSOAL E INTRAPESSOAL

Falta a certos professores, profissionais da educação empatia e intuição ao lidar com alunos que apresentam deficiência intelectual, principalmente dentro de uma sala de aula.

Segundo Goleman (1995, p. 109), a empatia alimenta-se da autoconsciência; quanto mais aberto o professor estiver para as emoções, mais hábil será na leitura de sentimentos. O professor precisa possuir ouvido emocional.

Essa incapacidade de registrar os sentimentos de outrem é um grande déficit, de inteligência emocional, e uma trágica falha no que significa ser um ser humano.

“Todo relacionamento, raiz do envolvimento, vem da sintonia emocional, da capacidade de empatia” (GOLEMAN, 1995, p.109).

De acordo com Goleman (1995), as emoções das pessoas raramente são postas em palavras; com muito mais frequência, são expostas em outros indícios. A chave para intuir os sentimentos dos outros está na capacidade de interpretar canais não-verbais: tom de voz, gestos, expressão facial e coisas assim.

Cabe ao professor “detectar a emoção a partir de uma ou outra indicação não-verbal” (GOLEMAN, 1995, p.111).

Goleman (1995, p. 112) afirma que “mímica motora” é o sentido técnico original da palavra “empatia”, como foi usada pela primeira vez na década de 20 por E. B. Titchener, um psicólogo americano.

Goleman (1995) explica que esse sentido é ligeiramente diferente de sua introdução original em inglês, do grego “empátieia”, “entrar no sentimento”, termo inicialmente usado por teóricos da estética para a capacidade de perceber a experiência subjetiva de outra pessoa.

Existem momentos em que há uma sintonia entre professor e alunos que apresentam deficiência intelectual, principalmente durante a interação em sala de aula, pois identifica-se sua dificuldade, reconhece-se quais são suas necessidades de aprendizagem. Portanto, “a sincronia emocional é tácita e fora da consciência, embora o aluno possa ter um grande prazer com a sensação de que está sendo profundamente reconhecido e entendido” (GOLEMAN, 1995).

“Empatia exige bastante calma e receptividade para que os sutis sinais de sentimento da outra pessoa sejam recebidos e imitados pelo cérebro emocional” (GOLEMAN, 1995, p. 117).

Segundo Goleman (1995, p. 118): “A dor do outro é nossa”. “Sentir com o outro é envolver-se”.

O professor deve se colocar no lugar do aluno, estar sintonizado e sincronizado com o mesmo ao realizar atividades em sala de aula.

Gardner (1995) ressalta que as competências individuais representam somente um aspecto da inteligência; a inteligência também requer estruturas e instituições sociais que possibilitem o

desenvolvimento dessas competências.

Parafrazeando Gardner (1995, p. 213), um dos objetivos deste Artigo é que a ideia das inteligências múltiplas se torne parte da formação dos professores, principalmente daqueles que lidam com alunos que apresentem deficiência intelectual.

Segundo Gardner (1995), é possível definir inteligência principalmente como a manifestação de compromisso entre dois componentes: a) os indivíduos, que são capazes de utilizar sua série de competências em vários domínios de conhecimento; b) as sociedades, que estimulam o desenvolvimento do indivíduo através das oportunidades que proporcionam, das instituições que sustentam e dos sistemas de valores que promovem.

Quando se reconhece que a inteligência se desenvolve através de uma dinâmica de competências individuais e valores e instituições sociais, será muito mais provável que se possa desenvolver políticas e apoiar iniciativas que efetivamente aproveitem melhor as mentes das pessoas (GARDNER, 1995, p. 211).

“Inteligência merece ser pluralizada” (GARDNER, 1995, p. 214).

Gardner (1995) afirma que a inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam.

Essa capacidade aparece numa forma altamente sofisticada em líderes religiosos ou políticos, professores, terapeutas e pais.

“Essa inteligência interpessoal não depende da linguagem” (GARDNER, 1995, p. 27).

De acordo com Gardner (1995, p. 27), “todos os indícios na pesquisa do cérebro sugerem que os lobos frontais desempenham um papel importante no conhecimento interpessoal”.

Inteligência intrapessoal é o conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento (GARDNER, 1995, p. 28).

“A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesma” (GARDNER, 1995, p. 28).

Gardner (1995, p. 28) explica que “assim como na inteligência interpessoal, os lobos frontais desempenham um papel central na mudança de personalidade”. Tanto a faculdade interpessoal quanto a intrapessoal são aprovadas nos testes de uma inteligência. Ambas apresentam tentativas de resolver problemas significativos para o indivíduo e a espécie.

A inteligência intrapessoal permite compreender os outros e trabalhar com eles; a inteligência intrapessoal permite compreender a nós mesmos e trabalhar conosco.

No senso de eu do indivíduo, encontra-se uma fusão de componentes inter e intrapessoais.

Na verdade, o senso de eu emerge como uma das mais maravilhosas invenções humanas – um símbolo que representa todos os tipos de informações sobre uma pessoa e é, ao mesmo tempo, uma invenção que todos os indivíduos constroem para si mesmos (GARDNER, 1995, p.29).

Quanto ao professor que lida com aluno que apresenta deficiência intelectual, “é de suprema importância avaliar a combinação particular de capacidades que pode destinar o indivíduo para uma determinada posição vocacional ou ocupação” (GARDNER, 1995, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Século XXI, o mundo mudou, a preocupação com a saúde e qualidade de vida dos alunos, principalmente alunos com deficiência intelectual, alcançaram um patamar nunca pensado. Surgiram Leis, Decretos de proteção ao aluno especial. Familiares, profissionais da educação, entre outros, trabalham em equipe, buscam conhecimentos em outras áreas para melhor satisfazer as necessidades do aluno com ética, respeito, comprometimento e responsabilidade.

Os professores devem cada vez mais investir no seu treinamento e capacitação, obedecer aos critérios mínimos para o atendimento às necessidades do aluno com deficiência intelectual. Devem buscar conhecimentos em outras áreas e desenvolver a capacidade da empatia e as inteligências interpessoal e intrapessoal.

A relação com o aluno, em sala de aula, seja sala regular ou não, deve ser pautada no respeito, ética, altruísmo, dedicação, confiança, atenção, entre outros.

A interação, dentro da sala de aula, entre professor e aluno é de suma importância, pois o aluno tem o direito de levar uma vida saudável e feliz e o ensino e aprendizagem dele é muito importante neste contexto, assim como os métodos usados para sua avaliação.

Busca-se a reflexão sobre a importância da interação entre professor e aluno, dentro da sala de aula e a ideia de as inteligências múltiplas se tornarem parte da formação dos educadores, assim como o desenvolvimento da empatia.

Existe a necessidade de novas pesquisas sobre os assuntos abordados com a finalidade de contribuir para o aprofundamento científico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção Integral à Infância e à Adolescência: 2001-2005.** Brasília: CONANDA, 2001.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1991.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptação curricular.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ, 1993.

CID – 10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 1992. Disponível: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>. Acesso 20 mai. 2011.

COLL, César. **O Construtivismo na Sala de Aula.** 6. Ed. São Paulo: Ática, 1996.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que redefine O que é Ser Inteligente**. 29. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba Gráfica Exponente, 1999.

KINCHELDE, Joe L. **A Formação do Professor Como Compromisso Político: Mapeando o Pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEC – Ministerio de Educación. Educación Infantil y primaria. Madrid, 1992. IN: GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAIS, Régis de (Org.). **Sala de Aula: Que Espaço é Esse?** 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem**. Cadernos CEDES. n. 28. Campinas: Papirus, 1992.

NÓVOA, António (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3. Ed. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, Portugal. Nova Enciclopédia, 1997.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: EDUSP, 2003.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (organizadores). **Formando Professores Profissionais – Quais estratégias? Quais competências?** 2. Ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

SÃO PAULO. (Estado). **Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. Deficiência Intelectual: Realidade e Ação**. São Paulo: SE, 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 73, de 23 de junho de 1978**.

_____. **Resolução SE nº 247, de 30 de setembro de 1986**.

_____. **Resolução SE nº 135, de 18 de julho de 1994**.

_____. **Deliberação CEE nº 5, de 29 de março de 2000**.

_____. **Resolução SE nº 95, de 23 de novembro de 2000**.

_____. **Resolução SE nº 61, de 5 de abril de 2001**.

_____. **Resolução 130, de 6 de agosto de 2002**.

_____. **Resolução SE nº 31, de 16 de maio de 2007**.

_____. **Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008**.

_____. **Resolução SE nº 31, de 24 de março de 2008**.

_____. **Resolução SE nº 33, de 15 de maio de 2009.**

_____. **Resolução SE nº 34, de 15 de maio de 2009.**

_____. **Resolução SE nº 38, de 19 de junho de 2009.**

_____. **Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 6 de julho de 2009.**

_____. **Resolução Conjunta SE/SS nº 1, de 25 de setembro de 2009.**

_____. **Decreto Estadual nº 54.887, de 7 de outubro de 2009.**

_____. **Resolução SE nº 41, de 14 de maio de 2010.**

_____. **Resolução SE nº 27, de 9 de maio de 2011.**

SHOGREN, K. A.; SNELL, M.E.; SPREAT, S.; TASSÉ, J.M.; THOMPSON, J.R.; VERDUGO-ALONSO, M.A.; WEHMEYER, M.L.; YAGER, M.H. **Intellectual disability: definition, classification and systems of support.** Washington (DC): AAIDD, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL



BRUNA MEIRA ALTINO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, 2010; Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho, 2011; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A arte surge no mundo como forma de organização, como modo de transformar a experiência vivida em objetos de conhecimento que demonstram sentimentos, percepção e imaginação. Assim, o presente estudo teve como meta principal refletir sobre o ensino-aprendizagem, evidenciando sobre a importância do ensino das Artes Visuais e estabelecer algumas reflexões que possibilite melhor entendimento das transformações no processo ensino/aprendizagem da arte e sua importância no contexto escolar do Ensino Fundamental. Sendo que o projeto irá tratar sobre a dimensão histórica da disciplina no Brasil, o conceito de ensino da arte, a importância da imagem como ferramenta de ensino e para concluir fará um levantamento sobre a importância da Arte no Ensino Fundamental. Sendo que atualmente, a arte é fundamental na educação de um país que se desenvolve, pois ela é uma forma diferente de interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e através dela podemos estimular a criatividade do aluno em todas as atividades propostas pelo professor no dia a dia.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Ensino Fundamental; Escola.

INTRODUÇÃO

O ensino de arte tem várias funções, dentre elas o fazer artístico, a história da arte e a apreciação ou fruição artística. A arte-educação promove todos esses aspectos em conjunto, visando uma formação mais consistente e ampla do indivíduo.

O ensino de artes na escola, ao longo da história, vem convivendo com inúmeras interpretações e contradições. Todavia, com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases, que normatiza o Ensino Fundamental e Médio, o ensino/aprendizagem da arte passa a ter caráter obrigatório. Muito

embora, de certa forma, isto garanta a presença da arte no currículo, que está num processo de inclusão que caminha a passos lentos.

abendo que a arte é um dos modos de conhecimento e da importância do ensino da arte nas escolas, começo o interesse em fazer um estudo ligado a essa área que também é de extrema importância na carreira de um professor, sendo que muitas vezes o professor atua como professor de arte nas escolas, e como é campo que costuma despertar pouco interesse aos pedagogos foi sentida a necessidade de fazer um trabalho ligado a esta área.

Sendo assim o objetivo geral do estudo é pesquisar sobre a importância do Ensino das Artes Visuais no Ensino Fundamental, suas mudanças no decorrer do tempo e estabelecer algumas reflexões sobre a arte no processo ensino-aprendizagem, analisando sua importância na constituição do aluno enquanto ser criativo e crítico em seu ambiente em que vive.

A compreensão da prática do ensino das Artes no cotidiano escolar é primordial, pois a criança, por evoluir rapidamente, capta sensações, imagens, experiências que precisa sentir avaliar e expressar. No processo de criação, a criança pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, observa o mundo que a rodeia, desenvolve percepções e imaginação, adapta-se, organiza seus pensamentos e forma hábitos, enfim, educa-se.

DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA DE ARTES

Pesquisando em várias obras e publicações sobre a memória e história do ensino da arte, destacam-se Ana Mae Barbosa, Lucimar Bello e tantos outros teóricos arte/educadores. Conforme esse autor a arte é usado como registro desde os tempos mais remotos, comprovando assim, a transformação de mentalidade dos povos. Vemos essa transformação, primeiramente com as pinturas nas cavernas, mais antigos registros conhecidos. Mais tarde temos a arte nas antigas civilizações. Temos, ainda, cerca de dois mil e quinhentos anos de reflexão filosófica sobre a arte, iniciada com os filósofos gregos, quase três séculos de estética, arte como categoria irreduzível da atividade humana, e, finalmente no século XIX, a arte é permeada pelas ciências humanas, estruturando-se então, a arte na Educação.

No Brasil durante o período colonial, nas vilas e reduções jesuíticas, ocorreu a primeira forma registrada de arte na educação. A congregação católica denominada Companhia de Jesus veio ao Brasil e desenvolveu uma educação de tradição religiosa, para grupos de origem portuguesa, indígena e africana.

Nas reduções jesuíticas, realizaram um trabalho de catequização dos indígenas com os ensinamentos de artes e ofícios, por meio da literatura, música, teatro, dança pintura, escultura e artes manuais.

Com a criação da Academia no Rio de Janeiro a arte começa a ser institucionalizada. Em 1816, é definida a oficialização do ensino artístico, tendo como modelo o neoclassicismo europeu. Quando a missão francesa chegou ao Brasil, encontrou importado de Portugal, um “estilo” barroco

modificado por meio da criatividade de alguns artistas brasileiros. Os trabalhos produzidos eram encomendados pelos senhores, e eram feitos pelos escravos que lhes impunham características próprias, tornando-os totalmente diferentes do barroco português ou italiano.

A partir dessas criações, que surgiu a Arte brasileira, uma mudança muito grande aconteceu com a introdução da Arte Neoclassicista por meio da missão francesa. Depois disso, a Arte passou a ser considerada uma atividade supérflua, segundo DUARTE (1988, p.77) “um artigo de luxo, acessório cultural, coisa de desocupado. O verdadeiro ensino da Arte foi reservado às horas de ócio das classes superiores, dando-se apenas nos conservatórios e academias particulares”.

Até a Proclamação da República, em 1889, de acordo com Duarte Júnior (1988, p.122), “o ensino da arte nas escolas oficiais destinou-se, mais especificamente, à produção de bens, incluindo, o desenho técnico e geométrico”.

Essas escolas eram destinadas às classes trabalhadoras, ou à pequena burguesia. Entretanto, o ensino das Belas-Artes, era reservado às academias, conservatórios especiais e às escolas para as classes mais abastadas, com objetivo erudito e de preparação para a vida na elite.

Nesse período, o momento filosófico vivido era o Positivismo de Augusto Comte, sendo a arte vista com importância somente quando contribuía para o estudo da ciência. A arte segundo BARBOSA (1980), “era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, encarada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma”.

Nas primeiras décadas do século XX, o ensino da arte, especialmente o desenho, continuava apresentando um sentido utilitário de preparação para o trabalho, valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos, que geralmente vinham de fora do país.

O ensino tradicional não reconhecia o conhecimento técnico como um conjunto de meios e de procedimentos necessários para que o aluno pudesse expressar-se; era tomado como objetivo a técnica pura. Essa proposta educacional que procurava atender ao modo de produção capitalista, caracterizado pelo início da industrialização no Brasil, secundarizava e deslocava do currículo o ensino de Arte, que tendia a ser centrado nas técnicas e artes manuais ou em atividades sem vínculo com as propostas curriculares das escolas.

Um marco importante para a arte brasileira foi a Semana de Arte Moderna de 1922, que marcou profundamente o estudo da arte, rompendo com os padrões clássicos da época. Mario de Andrade e Anita Malfatti, no Brasil foram os precursores das ideias de livre expressão para crianças. Esses artistas direcionaram seus trabalhos para a pesquisa e produção de obras a partir das raízes nacionais, onde esse movimento valorizava a cultura do povo, pois entendia que, em toda a História dos povos que habitaram o território onde hoje é o Brasil, sempre ocorreram manifestações artísticas.

Na década de 20, a arte brasileira buscou características próprias tanto na temática, quanto no estilo, no intuito de romper com a transposição mecanicista dos padrões estéticos europeus.

Em contraposição às formas anteriores de ensino que impunham modelos que não corres-

pondiam à cultura dos alunos, como a arte medieval e renascentista dos Jesuítas sobre a arte indígena; ou da cultura neoclássica da Missão Francesa sobre uma arte colonial e Barroca, com características brasileiras, procurou-se valorizar a cultura nacional, expressa na educação pela escola nova, que postulava métodos de ensino em que a liberdade de expressão do aluno era priorizada.

Esse movimento valorizava a cultura do povo, pois entendia que, em toda a História dos povos que habitaram o território onde hoje é o Brasil, sempre ocorreram manifestações artísticas. Considerava também, que desde o processo de colonização, a arte indígena, a medieval e renascentista europeia e arte africana, cada uma com suas especificidades, constituíram a matriz da cultura popular brasileira.

Nesse contexto, o ensino de Arte teve o enfoque na expressividade, espontaneidade e criatividade. Essa valorização da arte encontrou espaço na pedagogia da Escola Nova, fundamentada na livre expressão de formas, na genialidade individual, inspiração e sensibilidade, desfocando o conhecimento em arte e procurando romper à transposição mecanicista de padrões estéticos da escola tradicional.

A escola nova, fundamentada nas teorias de John Dewey e Jean Piaget. Foi efetivamente estruturada com o artista e educador Augusto Rodrigues, em 1948, no Rio de Janeiro, ao criar a primeira Escolinha de Arte do Brasil, na forma de ateliê-livre de artes plásticas, com a finalidade de desenvolver a criatividade e incentivar a expressão individual.

Diferentes autores influenciaram de maneira significativa o ensino da arte no século XX no Brasil, firmando a tendência da pedagogia nova. Dentre eles destaca FERRAZ; FUSARI (1993, p.31): [...] John Dewey (a partir de 1900) e Viktor Lowenfeld (a partir de 1939), na Inglaterra. Com a publicação de seu livro Educação pela Arte (traduzido em vários países), Read contribuiu para a formação de um dos movimentos mais significativos no ensino artístico. Influenciado por este movimento no Brasil, Augusto Rodrigues liderou a criação de uma escolinha de arte, no Rio de Janeiro (em 1948) estruturada nos modelos e princípios da educação através da arte.

Com a expansão da tecnologia o mundo vê a educação como insuficiente para preparar profissionais que atendam esse novo momento histórico. Surge, então, uma nova pedagogia, a Pedagogia Tecnicista, que privilegia o método e o resultado em detrimento do professor, como fora à ênfase da Pedagogia Escola novista e em detrimento do aluno, como fora na Pedagogia Tradicional. A Pedagogia Tecnicista visava ampliar a eficiência da escola com o objetivo de preparar indivíduos mais competentes e produtivos, conforme solicitava o mercado de trabalho.

A partir da década de 1960, as produções e movimentos artísticos se intensificaram: nas artes plásticas, com as Bienais e os movimentos contrários a ela; na música, com a bossa nova e os festivais; no teatro de rua, e no cinema. Esses movimentos tiveram forte caráter ideológico, propunham uma nova realidade social e, gradativamente, deixaram de acontecer com o endurecimento do regime militar.

O surgimento e o crescimento da Pedagogia Tecnicista, implementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1996), é introduzida também a Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º graus. Nesse período, os

poucos professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral, Artes Aplicadas, Plásticas e Visuais, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, começam a perceber que esses saberes, repentinamente, foram transformados em meras atividades artísticas curriculares.

Quando o ensino da Arte passou a ser obrigatório em todo o território nacional, nenhuma escola de ensino superior oferecia um curso que formasse profissionais para atuar nessa área. Então, foram criados os cursos de licenciatura curta, que formavam o professor de Educação Artística nas várias linguagens, como Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música, todas, em um único curso, o que transformou essa disciplina, na maioria das vezes, num fracasso, pois é muito difícil encontrar um professor com domínio das várias linguagens artísticas.

Conforme Ferraz e Fusari (1993), na Pedagogia Tecnicista, “o aluno e o professor ocupam uma posição secundária”, isto porque o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso. Os professores eram orientados por uma concepção mecanicista e seus planejamentos e planos de aula preparados de forma a centrarem-se apenas nos objetivos a serem operacionalizados minuciosamente (a técnica em detrimento do homem, o resultado em detrimento do professor e do aluno).

A ênfase dada pelos professores nas aulas de Artes era o saber construir reduzido aos aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados, e um saber exprimir-se espontaneístico, na maioria dos casos, caracterizando o pouco compromisso com o conhecimento de linguagens artísticas e suas relações com a história e com a sociedade. Os professores passam a atuar em todas as linguagens artísticas. Todavia, há de se ressaltar que não se privilegiava a existência de um professor específico e conhecedor de arte, independente da sua formação e habilitação. Também professores de outras áreas atuavam dentro das articulações artísticas.

Com esse cenário chega-se, ao final dos anos 90, com diferentes tendências curriculares em artes. É uma educação estética que não propõe apenas o código, mas a apreciação de valores de múltiplas culturas. A característica desse novo marco curricular é a de designar a área por “arte-educação” e não mais Educação Artística, e de incluí-la na estrutura curricular como uma área de conteúdo próprios ligados à cultura artística, e não como meras “atividades”.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBN), sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Com a lei 9394/96, a arte é considerada obrigatória nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento dos alunos. De acordo com Saviani (1997, p.85) em seu livro A Nova Lei da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) estabelece que:

Art. 26 – Parágrafo segundo. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estéticas respeitadas às especificidades de cada linguagem artística, pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas.

Nesse período, também houve mudanças nos cursos de graduação em Educação Artística que passaram a ter licenciatura plena em uma habilitação específica.

O ensino de Arte deixa de ser coadjuvante no sistema educacional e passa a se preocupar também com o desenvolvimento do sujeito frente a uma sociedade construída historicamente e em constante transformação.

A arte proporciona o crescimento de vários padrões de desenvolvimento, como: emocional, perceptual flexibilidade, imaginação, originalidade e fluência mental, intelectual, social e estética. Segundo as autoras Ferraz e Fusari, questionadas sobre a importância da arte elas destacam: Primeiramente, e a importância devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. O fundamental, portanto, entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo. (Ferraz e Fusari, 1999, pag. 16)

Os educadores devem acreditar no potencial da arte enquanto conhecimento a ser construída, linguagem a ser experimentada e fruída, expressão a ser refletida. Levando o aluno a construir, experimentar e refletir, assim consideraremos a arte como área de conhecimento, com características únicas e imprescindíveis ao desenvolvimento do ser humano. Um ser dotado de uma totalidade de emoção e razão, de afetividade e cognição, de intuição e racionalidade e de uma subjetividade, que não podem ser ignoradas no processo de ensino e aprendizagem.

O professor é mediador e aprendiz. Precisamos atuar como educador-mediadores, buscando uma mediação e uma intervenção que mobilizem pesquisas, assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, tanto individuais quanto coletivas.

O ensino das artes visuais hoje inclui aos métodos tradicionais, diversas manifestações visuais em decorrência dos avanços tecnológicos e mudanças estéticas, alguns exemplos onde a imagem está presente é a fotografia, o cinema, a televisão, o videoclipe, a computação, a arte gráfica, a propaganda, a multimídia, a desempenho, além das manifestações artísticas que acontecem no teatro, na dança, na música.

Compete ao professor criar propostas pedagógicas, eleger os conteúdos possíveis e necessários, priorizando a produção dos alunos em artes, mas para produzir é preciso conhecer e é necessário que o professor trabalhe as manifestações culturais existentes na humanidade no decorrer da história. Para que o aluno conheça e compare a produção artística que predominou e predomina em nossa história, analisando principalmente as diferenças e semelhanças, valorizando a diversidade cultural.

O ensino de arte na contemporaneidade não se identifica mais com os princípios modernistas, cuja ênfase residia na autoexpressão e o papel do professor resumia-se à facilitação do contato espontâneo do aluno com materiais expressivos e com técnicas produtivas. Ensinar e aprender arte tornou-se uma atividade complexa, pois pressupõe um intenso diálogo, do professor e dos alunos, com o objeto artístico reconhecido como produto da cultura e como método de conhecimento.

No transcorrer do conhecimento espera-se que os alunos adquiram competências de sensibilidade e de cognição em artes e suas linguagens artísticas, tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais como para que possa, progressivamente, apreciar desfrutar, valorizar e emitir juízo sobre

os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidas ao longo da história e na contemporaneidade.

Ao aprender arte na escola, o educando poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do educando, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na comunidade.

CONCEPÇÕES DO ENSINO DA ARTE

A disciplina discute filosoficamente as manifestações artísticas enquanto experiência historicamente constituída, tematizando concepções que subordinam o valor artístico ao conhecimento, ao bem, ao útil, e concepção modernas que reivindicam a autonomia da arte.

Nesse sentido, a disciplina analisa dados fornecidos pela História da arte, a partir de três eixos básicos: 1) Relação entre arte e natureza: arte como imitação, mimeses, arte como criação, arte como expressão; 2). As relações entre arte e homem: arte como atividade humana submetida a regras, arte como forma peculiar de conhecimento, arte como expressão; 3) as finalidades da arte.

Dependendo da maneira como a arte for concebida e conseqüentemente trabalhada ela assumirá diferentes papéis na sociedade. Se limitarmos a arte a uma concepção positivista ao estilo “Arte é...” Limitaremos também seu papel no processo de socialização de crianças e adolescentes. É preciso caminhar para uma reflexão epistemológica: o que não é arte, o que pode ser buscar métodos para pesquisar e ensinar.

Os educadores devem acreditar no potencial da arte enquanto conhecimento a ser construída, linguagem a ser experimentada e fruída, expressão a ser externalizada e refletida. Levando o aluno a construir, experimentar e refletir, assim consideraremos a arte como área de conhecimento, com características únicas e imprescindíveis ao desenvolvimento do ser humano.

Um ser dotado de uma totalidade de emoção e razão, de afetividade e cognição, de intuição e racionalidade e de uma subjetividade, que não podem ser ignoradas no processo de ensino e aprendizagem da arte, que tanto busca quebras de dicotomias.

Barbosa (2003, p.18), em seu livro *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, deixa bem claras o potencial desta via de conhecimento ao dizer que:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

O senso comum coloca como oposição emoção e razão, subjetividade e objetividade, afetividade e cognição e assim dicotomiza arte e ciência. A primeira apenas como forma de expressão, de lazer, de contágio, de contemplação, como objeto de consumo e, no currículo escolar, como suporte às demais disciplinas, e, a segunda como única capaz de produzir conhecimento.

A arte reflete a história através dos tempos e conhecer essa história permite ao aluno aprofundar a compreensão de ser pertencente e atuante em sua cultura. O ensino da Arte, neste contexto, acompanhou as transformações e gradativamente estruturou-se, passando por várias concepções de ensino até a formulação das próprias diretrizes da educação básica, que objetivam levar os alunos a adquirirem “conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico” (DCE, p.52).

Sendo assim, a concepção da disciplina de Arte tem base em dois objetos de estudo, segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná:

O conhecimento estético que se baseia num processo de reflexão a respeito do fenômeno artístico e da sensibilidade humana, em consonância com os diferentes momentos históricos e formações sociais em que se manifestam e o conhecimento da produção artística está relacionado aos processos do fazer e da criação, toma em consideração o artista no processo da criação das obras desde suas raízes históricas e sociais, as condições concretas que subsidiam a produção, o saber científico e o nível técnico alcançado na experiência com materiais; bem como o modo de disponibilizar a obra ao público, incluindo as características desse público e as formas de contato com ele, próprias da época da criação e divulgação das obras, nas diversas áreas como artes visuais, dança, música e teatro. (DCE, p.53).

Educar em arte é possibilitar um novo olhar, um ouvir mais crítico, um interpretar a realidade e imagens, a partir dos conhecimentos estético e artístico adquiridos, podendo recriar estes conhecimentos e os novos conceitos em qualquer uma das linguagens artísticas. A Arte é fonte de humanização e por meio dela o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social; percebe-se e se interroga, é levado a interpretar o mundo e a si mesmo.

No processo arte educação não se procura formar artistas e muito menos destacar alunos talentosos em detrimento dos demais, e sim, propiciar ao educando o conhecimento para que ele possa ampliá-lo no contínuo e complexo processo de estar no mundo.

ARTE É CONSTRUIR, É CONHECER, É EXPRESSAR

Para superar visão de senso comum e os riscos de reduzir a arte a apenas um aspecto, podemos refletir sobre a arte como construção, como conhecimento e como expressão. Didaticamente separadas, mas que acontecem de forma imbricada, num encontro entre objetividade e subjetividade, consciente e inconsciente, razão e emoção. Um trabalho artístico passa pela mente, pelo coração, pelos olhos, pelas mãos; que pensa, recorda, sente, observa, escuta, fala, toca e experimenta. Um processo que desenvolve um campo de conhecimento tão importante quanto inatingíveis pela linguagem lógica, científica, tão presentes nos currículos escolares, que ainda são embasados por uma visão positivista, com ênfase no aspecto técnico, importando-se apenas com a mera transmissão de conhecimentos prontos e acabados.

Arte é construção porque através dela se constrói algo, se transforma a matéria oferecida pela natureza ou pela cultura. Em outras palavras: a arte tem tanto um caráter técnico, racional; quanto outro mais subjetivo ligado ao prazer estético, de quem faz ou de quem frui arte. Um processo de criação artística é uma construção que tem dois grandes e fortes alicerces: a imaginação e o trabalho.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo.

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor.

ARTE É INTERDISCIPLINARIDADE

Cada vez mais dentro da escola e até fora somos cobrados para trabalhar de maneira interdisciplinar como nossos alunos, FERREIRA (2001, p. 34) deixa bem claro que trabalhar com interdisciplinaridade é como executar uma sinfonia:

Para a execução será necessária à presença de muitos elementos: os instrumentos, a plateia, os aparelhos eletrônicos etc. Todos os elementos são fundamentais, descaracterizando, com isso, a hierarquia de importância entre os membros... Para que a sinfonia aconteça será preciso à participação de todos. A integração é importante, mas não é fundamental. Isto porque na execução de uma sinfonia é preciso a harmonia do maestro e a expectativa daqueles que assistem.

A interdisciplinaridade não pode ignorar as especificidades de cada área. Se a interdisciplinaridade acontecer da forma como Ferreira propõe, ótimo! O que é muito diferente de usar a Arte para decorar as festas da escola, para ilustrar texto de Português, ou para ensinar princípios matemáticos via origami. Assim como as outras disciplinas, a Arte tem conteúdo próprio. Mas, muitas vezes não é isso o que percebemos nas escolas. Muitas vezes os professores de Arte não têm claros os conteúdos da disciplina que ministram e acabam aceitando, como seus, os conteúdos dos Temas Transversais, como cidadania, sexualidade, ecologia, os conteúdos das demais disciplinas, bem como aqueles referentes às datas comemorativas.

Trabalhar de forma interdisciplinar não quer dizer partir das outras disciplinas e integrá-las à Arte ou colocar a Arte a serviço das outras disciplinas. A Arte não é um meio, é um fim em si. Ela não serve nem é servida. Ela é ela! E tem sua importância em si mesma. Vista desta forma, a interdisciplinaridade será uma questão de atitude. Atitude frente ao conhecimento.

ARTE É CONTÁGIO

Arte também não é o simples contágio, emoção, Vygotsky em seu livro *Psicologia da Arte* (2001) faz nos entender que se na prática de sala de aula tivéssemos como fundamentação à arte como simples contágio, não acrescentaria nada ao universo dos alunos, porque com certeza será muito mais contagiante para eles um rap ou um cantor em destaque na mídia do que Beethoven, Bach, Mozart. Além do mais estaríamos contribuindo para que sofressem mais uma exclusão, a exclusão cultural.

Portanto, o simples contágio é insuficiente para entender o que é arte como aponta Vygotsky, (2001, p. 307): Como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento. (VIGOSTKI, 2001, p.307).

A arte transforma quem faz, quem vê, e a própria matéria usada. Sendo assim, arte vai além do contágio, é um fazer humano, que como prática, tem uma finalidade, um objetivo, uma intenção.

ARTE NO ESPAÇO EDUCATIVO

Muito se tem falado e escrito ao longo dos anos, sobre a necessidade da inclusão da arte na escola de forma mais efetiva. Mesmo com a obrigatoriedade da Lei, a nova LDB 9.394/96, ela por si só não garante que o ensino de Arte na escola seja desenvolvido com a qualidade necessária para que os alunos terminem a sua formação escolar fazendo arte, ou seja, compreendendo as múltiplas linguagens que envolvem o universo da arte. Muitas experiências têm acontecido, mas no contato direto com professores, diretores de escola e coordenadores pedagógicos, as intenções parecem apontar para um caminho inverso, é no confronto com a prática pedagógica no campo da arte que se nota a grande distância entre teoria e prática. Muitos equívocos são cometidos e a questão passa batida na maioria das vezes em que se questionam as vivências com a arte.

Em geral a disciplina de Arte não é reconhecida como uma área de conhecimento, situada no mesmo patamar de outras áreas disciplinares. Apesar dos avanços trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)/Arte, em muitas escolas a Arte é considerada como uma disciplina de pouca importância, muitas vezes a maioria das escolas, apesar dos avanços nas teorias, continua a trabalhar com uma metodologia ultrapassada, comprovando o desconhecimento dos fundamentos históricos, filosóficos e estéticos que norteiam a atual concepção de arte. É muito comum segundo BARBOSA, (2001. p. 13): A maioria dos professores acreditar que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para os alunos, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder 'Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?' Isso é desalentador, pois o mínimo que se espera de alguém que ensina é que saiba por que ensina.

Lamentavelmente, o ensino de Arte é reduzido, na maioria das vezes, a desenhos com temas livres ou dirigidos pelo professor ou, ainda, a desenhos mimeografados. Isso traz inúmeras consequências para formação dos alunos, pois se a Arte é expressão, é linguagem, é o fazer artístico; conforme aponta LEITE (1998, p.45-46) limitá-la a: (...) uma técnica dirigida, é aniquilar experiências e descobertas, reduzi-las a exercícios psicomotores e cópias de modelos estereotipados a serem julgados pelos adultos. Como pode a criança decodificar os sinais, penetrar nas regras, repensar o estabelecido, se, todo tempo, há alguém para lhe dar modelos a serem seguidos e copiados de forma imperiosa e inquestionável? É realmente necessário que se cubram pontilhados? Ou que se pinte aquele desenho mimeografado sem sair do espaço delimitado? Se o desenho é uma forma que a criança tem de estar todo o tempo se relacionando, interagindo diretamente com o seu entorno, as atividades de cópia ou colorido dão a ele um outro significado, um sentido de coisa esvaziada e repetitiva.

Conforme Barbosa (1991 p.6.) uma das maiores pesquisadoras brasileiras sobre o tema arte-educação é convicta ao afirmar que: “Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população”. Para que esta afirmação se torne uma realidade, temos que acreditar que é através do espaço educativo que se pode efetivamente dar uma contribuição no sentido de possibilitar o acesso à arte a uma grande maioria de crianças e jovens.

É fundamental que a escola perceba a arte como um meio de expressão, pelo qual o aluno apresenta a sua visão de mundo, compreendendo que é por meio da arte que o homem expressa o seu momento histórico, com características próprias, enquanto leitor e intérprete do mundo.

As crianças se deparam com a necessidade de apreensão de significados e códigos desde o início das suas vidas, algo que também se traduz no contato destas com as mais variadas formas de arte. Esta necessidade de apreensão se torna ainda mais urgente quando há o ingresso na escola. Assim, se o processo se intensifica quando as crianças aprendem, entre outras coisas, a ler, a escrever, a adicionar e a subtrair – e se o escritor se comunica com palavras e o matemático com números, o interesse infantil também se abre na escola ainda mais para as estruturas visuais da arte, estruturas criadas com a intenção da comunicação de significados sobre a maneira pessoal do artista de encontrar sentido no mundo que o rodeia.

Criatividade no ensino é fundamental, manifesta-se na espécie de inter-relação que cresce entre professor e aluno, à medida que o professor partilha com a criança sua experimentação. A criatividade manifesta-se também na natureza das oportunidades de aprendizagem que o professor oferece. O estudante criativo é aquele que pega tudo o que aprende e coloca em combinações novas e inesperadas. Na relação professor/aluno, quando se ensina desenvolvendo a criatividade haverá liberdade de ensino, haverá diálogo e aceitação docente de tudo o que o discente traz suas aptidões, seus gostos, seus conhecimentos anteriores, bem como sua personalidade.

Por fim, a escola e o professor devem assumir a responsabilidade primordial de oferecer oportunidades de acesso ao aluno aos códigos, símbolos e regras da linguagem artística historicamente produzida, democratizando a gramática da arte. Pois, de acordo com Barbosa (1994, p.13): “A consciência de ser colonizado dos brasileiros é titubeante, confusa e mal explicitada”, se o pro-

fessor não reconhece sua condição de excluído, jamais trabalhará no sentido da emancipação dos alunos que estão sob a sua responsabilidade e contribuirá para a formação de uma mentalidade elitista. A sonegação de conhecimentos nos faz acreditar na normalidade de uns terem acesso a tudo e outros não terem este direito.

No processo de educar, o estudo da imagem deve ser prática constante, hoje, coloca-se num lugar focalizado da informação, pela comunhão de imagens geradas pela cultura, isto é, a cultura do consumo está empenhada na construção permanente de novos gostos, sensações e estilos de vida, são os signos culturais, imagens contagiantes. É papel do professor selecionar as imagens utilizadas para apreciação dos alunos, desde que sejam significativas para a turma, imagens históricas ou atuais, que resgatem a cultura da imagem, a qual é importante para a formação dos sujeitos.

O ser humano que não conhecer arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

A IMPORTÂNCIA DA IMAGEM NO ENSINO E NO ESPAÇO EDUCATIVO

O emprego contemporâneo do termo imagem remete, na maioria das vezes, a imagem da mídia. A imagem invasora, a imagem onipresente, aquela que crítica e que, ao mesmo tempo faz parte da vida cotidiana de todos, é a imagem da mídia. Anunciada, comentada, adulada ou vilipendiada pela própria mídia, a imagem torna-se então sinônimo de televisão e publicidade. Por toda a parte do mundo o homem deixou vestígios de a faculdade imaginativos sob a forma de desenhos, nas pedras, dos tempos mais remotos do paleolítico a época moderna. Esses desenhos destinavam-se a comunicar mensagens, e muitos deles constituíram o que se chamou “os precursores da escrita” – figuras que representam os primeiros meios de comunicação humana. São consideradas imagens porque imitam, esquematizando, visualmente, as pessoas e os objetos do mundo real.

No campo da arte, a noção de imagem vincula-se essencialmente a representação visual: afrescos, pinturas, mas também luminárias, ilustrações decorativas, desenhos, gravuras, filmes, vídeos, fotografias e até imagens de síntese. A relação da imagem com o ensino da arte precisa ser vista numa perspectiva histórica: as novas abordagens de ensino da arte, introduzidas no Brasil por volta da década de oitenta, propõem uma inter-relação entre produção, leitura de imagem e contextualização histórica, onde os conteúdos da arte sejam explicitados. Nesta concepção de ensino da arte, a imagem ganhou lugar de destaque na sala de aula, antes detestada pelas metodologias modernistas. Pode-se firmar que a valorização da imagem é consenso entre os educadores comprometidos com o desenvolvimento estético e artístico.

É importante investigar e relacionar o porquê de as imagens da arte e outras imagens encontra na sala de aula um espaço favorável à criação artística. A releitura de obras, por exemplo, é um procedimento bastante explorado pelos professores, que propõem um resgate da produção de

artistas, em que os alunos interferem na obra, recriando-as através de intervenções. Esta forma de trabalhar imagens é uma das tendências da arte contemporânea.

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca, está cada vez mais sendo dominado pela imagem. A intenção positiva é alfabetizar para a leitura de imagem. Através da leitura das obras de artes visuais prepararemos a criança para a decodificação da gramática visual, ou seja, a imagem fixa através da leitura do cinema e da televisão prepara a criança para o aprendizado.

“Segundo Barbosa (1991),” ao prepararmos as crianças para lerem imagens produzidas por artistas, às preparamos para lerem imagens do cotidiano, e a percepção pura da criança sem influência de imagem não existe, pois está provado que 82% do nosso conhecimento informal se dá através de imagens”. Para que a livre expressão aconteça no ensino da arte é preciso levar em conta que para desenvolver a capacidade criadora é necessário o entendimento, a compreensão, a decodificação das múltiplas significações de uma imagem. Desde os primeiros anos de vida a criança depara-se com imagens variadas, que vão sendo decifradas segundo suas capacidades cognitivas. Sua inserção na cultura de massa dá-se de zero a seis anos, quando ela é bombardeada por inúmeras fontes de imagem, como a propaganda e a televisão. Crianças em idade pré-escolar já são consumidoras de imagens. Elas estabelecem relações com o mundo ao seu redor através da linguagem visual. Na escola, a criança irá deparar-se com uma rica fonte de imagens: os livros de literatura infantil.

As ilustrações dos livros infantis são uma rica fonte para o trabalho de alfabetização visual. Porém, não existem receitas para se criar leitores críticos. Somente uma prática comprometida e atenta a novas formas de comunicação poderá contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para a formação de leitores críticos. O educador da era visual deve estar atento para aprender e renovar seus conhecimentos sobre os meios de comunicação cultural para proporcionar experiências construtivas, nas quais as crianças possam realizar leituras de imagens concretas e abstratas, produzidas em diversos meios, bidimensionais e tridimensionais, visando a formação de leitores participativos e críticos dos meios de comunicação visual.

A criança, aproximadamente entre dois e seis anos, desempenha o que ela sabe do objeto, e não o que vê. Este saber estar profundamente relacionado com a sua vivência e manipulação do objeto. Pegar, abrir, bater, lambear, cheirar, apertar. É raro notar uma criança de aproximadamente três anos desenhar observando diretamente o objeto em questão. A criança ver com o corpo inteiro. O compromisso no desenho se faz mais pelo desejo de conhecer do que pela correspondência visual propriamente dita.

Tudo o que a criança sabe participa de qualquer processo criativo, suas conjunturas, suas propostas, suas dúvidas, tudo o que ela pensa e imagina. O conceito de imaginação passa a ser considerado e redimensionado também como faculdade cognitiva. Fusari e Ferraz (1993) pensam da seguinte forma:

A criança se exprime naturalmente, tanto do ponto de vista verbal, como plástico ou corporal,

se sempre motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança percebe-se que ele resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente. Por isso, quando ela desenha, pinta, dança e canta, o faz com vivacidade e muita emoção. (1993, p.52).

A expressão infantil é a mobilização para o exterior de manifestações interiorizadas e que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos. A criança em atividade expressiva participa do processo de criação. Durante a construção ela se coloca numa sucessão de imagens, signos, fantasias que, às vezes, é mais considerado por ela quando aparecem para o conhecimento da produção da criança e evidenciam o desenvolvimento e expressão de seu eu e do seu mundo.

Vygotsky (1987, apud Fusari e Ferraz, 1993) fala na precocidade da “percepção de objetos reais”, com suas formas e significados. Segundo ele, a criança rapidamente percebe que o mundo das formas tem sentidos diversos os quais ela aprende a utilizar. Morazova (1982, apud FUSARI E FERRAZ, 1993), em seu livro *Expressão Plástica*, mostra que a percepção cognitiva tem uma grande importância, tanto para a criação como para qualquer percepção cognitiva tem uma grande importância, tanto para a criação como para qualquer atividade infantil. Em ambos os casos, durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta.

No que se refere à visualidade com as crianças de Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o ideal é que se trabalhe a observação e a análise utilizando os aspectos físicos, intuitivos e o contato mais profundo com as formas; é uma observação que procura envolver todos os ângulos visuais possíveis investigando os objetos e fenômenos, tanto com a visão como também, com os demais sentidos.

A procura por novas metodologias para arte educação, o compromisso com as modificações, a consciência crítica e a transformação do senso comum, são alguns dos princípios que direcionam a ato educacional. Metodologias contemporâneas melhoram a qualidade da arte educadora, quando aprontam o contexto cultural, a educação estética, o fazer artístico, a leitura de imagens e a história da arte. A arte educação qualifica-se, por meio do adequado conteúdo desta área de conhecimento.

Uma vez definida a metodologia de ensino, é preciso definir o que necessita ser ensinado no ensino da arte. Ao educador compete a tarefa de ser mediador em meio aos conteúdos e seu educando, direcionando o método de ensino aprendizagem, dando valor ao conhecimento que ele já traz, desenvolvendo e sistematizando segundo a necessidade do grupo. Dessa forma as aulas são dedicadas a reconhecer a arte. Em meio aos trabalhos está à análise, a contextualização e o fazer artístico, compreendendo aspectos fundamentais no campo da arte. Não deixando de lado os aspectos sociais, a apreciação da estética do cotidiano e a história cultural do educando.

Aos educandos, além dos aspectos estéticos, a arte proporciona a ampliação de sua compreensão mundo. Consequentemente, convêm hoje, que eles saibam apreciar, mais e melhor a arte, criando ambiente dentro da escola e fora dela, para que eles possam refletir e conhecer as artes e por meio delas.

A qualidade do ensino da arte começa com uma adequada formação do educador, juntamente com a escolha de conteúdos da área. Conforme Fusari & Ferraz (1993, p.68), é necessário ter uma metodologia definida, pois:

Os métodos de educação escolar em Arte são os próprios caminhos delineados no ensino e na aprendizagem artística e estética para se chegar a uma finalidade, isto é, ao conhecimento de arte: mas só podemos percorrer tais caminhos através de procedimentos intencionalmente escolhidos, dentro de um determinado posicionamento pedagógico.

O ensino da arte na concepção histórico crítica, é pensado a partir de uma educação que seja parte associada à sociedade, e o educando seja estimulado a compartilhar ativamente na mesma. E que nessa sociedade a arte tenha significação humana e seja voltada, para a realidade social e cultural, tão rica e tão especial.

PROPOSTA TRIANGULAR E SUAS VERTENTES

O objetivo de aproximar arte e aluno, aos métodos educacionais atuais é marcado por uma estratégia de trabalho que busca contribuir na construção de uma prática contemporânea em relação ao processo de ensino aprendizagem da arte e com a dinâmica da realidade educacional este trabalho apresenta, como exemplo de abordagem diferenciada no ensino das artes visuais, a proposta triangular de ensino da arte, conhecida por inserir um estilo novo em relação ao papel da arte na escola e sua importância como método de alfabetização artística e estética. A Proposta Triangular é uma contribuição muito importante para o ensino da arte, desenvolvida após vastas pesquisas e uma adaptação brasileira, pela educadora Ana Mae Barbosa. Voltada sempre para a qualificação do ensino da arte em todos os níveis e para o contato com a arte, a aplicação dos pressupostos dessa abordagem tem evidenciado que a construção de conhecimento se organiza na relação do fazer, da leitura da obra e da contextualização.

Conforme Barbosa, (2002, p.68), A Proposta Triangular não indica um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e conteúdos enfatizando, sempre, a coerência entre os objetivos e os métodos.

Trabalhando assim, o educador apresenta livre-arbítrio em relação à escolha dos temas e a ordem dos conteúdos, optando por um currículo flexível. Assim sendo, não é necessário seguir uma ordem cronológica no ensino de história da arte. É possível aproveitar os recursos disponíveis e ao alcance de cada um, estabelecendo relações com o passado e o presente por meio da história da arte.

Segundo Barbosa, (2002, p.70):

A Proposta Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir.

Os objetivos podem ser os mesmos, porém o que vai mudar é a visão de mundo e a tática para conseguir os mesmos. Pois, só fazer arte não basta, é necessário saber apreciar, saber ler e estabelecer relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após várias leituras e pesquisas chega-se à conclusão de que a arte vem conquistando mais espaços, o ensino de arte vai aos poucos deixando de ser uma mera atividade auxiliar e/ou recreativa, e passando a ser compreendido como um processo de construção de conhecimento, uma área de conhecimento humano, um campo de estudo específico, com história e conteúdos próprios.

O cotidiano ainda constitui o nosso grande desafio, que nos impõe o constante repensar das nossas práticas e nos mobiliza a novos posicionamentos. O ambiente provocador e dialético que nos cerca em nossas salas de aula, nos tira da inércia pedagógica e direciona nossas ações. Aquilo que propúnhamos nas aulas de “artes” há alguns anos ou até meses já não nos serve mais (e muito menos aos nossos alunos que nos incitam e nos desafiam a propor-lhes outras práticas, outros conteúdos e informações culturais, novas abordagens). Isto nos redireciona ao mesmo tempo em que produz em nós novos significados para o ensino das artes.

Da imagem mimeografada para colorir, avançamos aos saltos em termos de qualidade. O perfil da arte na educação não mais se compatibiliza com algumas práticas reducionistas, datas comemorativas, desenhos livres, técnicas artísticas como única proposta de trabalho, cujas abordagens descaracterizam a produção artística, através de “modelos” prontos, acabados e sem sentido.

É necessário que a educação perceba a importância real da arte e para isso é premente respeitá-la, dar credibilidade, bem como, desenvolver ações inovadoras que a valorizem a fim de que esta possa servir para a melhoria do ensino aprendizagem. Outro item é a importância da imagem em todos seus aspectos e maneiras de serem vistas e admiradas, ao ter contato com o livro o aluno primeiro faz sua leitura visual e muitos conseguem ler esse texto a sua maneira através somente da observação das imagens. Também encontramos nos livros didáticos das disciplinas a imagem de várias obras importantes que não devem passar batidas, ou simplesmente ignoradas, pois se o autor escolheu aquela imagem para contemplar o texto é porque ela tem um grande significado que devemos explorar com as crianças. Pois podemos alfabetizar através da imagem.

O ensino da arte deve vir de um encaminhamento metodológico, objetivos que quero com aquele conteúdo, interesses que quero despertar no aluno e atividades que venham a desenvolver sua capacidade criadora. Hoje a arte é considerada uma disciplina com conteúdo próprios, unidos à cultura artística. A finalidade da arte educação, antes centrada na natureza do educando, agora é centrada para o ensino com interação do educando com a própria natureza da arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mãe (org.) **Inquietações e Mudanças no ensino da arte**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Ana Mãe. **Arte/Educação no Brasil: Aprendizagem Triangular**. In: Josélia Maria. (Org.). **O ensino da arte em foco**. Florianópolis: UFSC, 1994.

_____, Ana Mãe. **Arte-educação pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem triangular**. Santa Catarina: USSC, 1994.

_____, Ana Mãe. **Arte-educação: Conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonada, 1980.

_____, **A imagem no Ensino da Arte**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

CORREA, Ayrton Dutra (org.). **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. **Educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, p, 23 dez. 1996.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M.F.R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortês, 1993.

FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos**. Campinas: Papiros, 2001.

FUSARI, Maria F. Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____, Maria F. de Rezende. E FERRAZ, Maria Heloísa. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

LEITE, Maria Izabel Ferraz Pereira. **Desenho infantil: questões e práticas polêmicas.** In: KRAMER, Sônia, (Org.) **Infância e produção Cultural.** Campinas: Papyrus, 1998, p. 131-150.

MARTINS, M. C. F. D. ET al. **Didática do ensino da arte: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **A arte Pesquisa. Vol.1: Ensino e Aprendizagem da Arte: Linguagens Visuais-Brasília.** DF UnB, 2003.

RODRIGUES, Almir Sandro. **Teorias da Aprendizagem.** Curitiba: IESDE, 2005.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.



CRISTIANA DE PAULA PENA REIS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Fundação Herminio Hometo - Uniararas (2014); Especialista em Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Faconnect (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Prof. Paula Cristina Rodrigues.

RESUMO

Os processos envolvidos na Educação Especial estão cada dia mais presentes nas discussões educacionais e políticas públicas. A legislação brasileira apresenta inúmeros desdobramentos sobre o assunto, porém, quando se vê as escolas, nem todas conseguem atingir a inclusão de forma satisfatória. Assim, este artigo teve como objetivo discutir a respeito do tema do Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa apresenta caráter qualitativo e os resultados indicaram os desafios enfrentados pelas escolas e em especial, pelos professores para direcionar o processo de inclusão e atividades diversificadas que desenvolvam diferentes competências e habilidades nestes estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial; Legislação.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão começou inicialmente nos países estrangeiros, pois, as pessoas com deficiência costumavam ser excluídas da sociedade, assim como mulheres e negros. A ideia inicial era apenas incluir essa pessoa na sociedade sem maiores preocupações com seus direitos. Porém, com o tempo essa visão foi mudando e com as mudanças sofridas pela sociedade foram sendo criadas Políticas Públicas relacionadas ao tema, para que a inclusão de verdade passasse a acontecer.

Mais especificamente, com relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem-se como característica algumas dificuldades relacionadas a socialização e comunicação, perceptíveis durante o desenvolvimento da criança, desde cedo. Muitas pessoas que o apresentam, demonstram

aspecto comportamental evidenciando a presença do transtorno.

A questão é associada a uma série de características, apresentando diferentes níveis de severidade e a ligação com outros tipos de transtorno fazendo com que a pessoa demonstre desafios diferentes tanto para os familiares, quanto para os profissionais e educadores.

Como problemática tem-se que apesar de haver legislação a respeito da Educação Especial, o que se tem visto muitas vezes é uma exclusão, seja pela falta de material adaptado, falta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), falta de material adequado; dentre outras questões.

Nesse sentido, justifica-se o presente artigo no sentido de trazer reflexões a respeito do tema, quanto a importância da inclusão, e de metodologias voltadas para o estudante com TEA.

Desta forma, este artigo teve por objetivo realizar levantamento bibliográfico a respeito da legislação referente à Educação Especial; e como objetivos específicos, reflexões a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em especial o trabalho desenvolvido com estudantes com TEA.

BREVES CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS DEFICIÊNCIAS

Ao considerar os diferentes tipos de deficiência, houve a criação de novas leis, decretos, normas, documentos orientadores, entre outras Políticas Públicas a fim de garantir os direitos das pessoas com deficiência para que possam ser incluídas de vez na sociedade e no campo educacional.

Porém, nem sempre ocorreu desta forma. No Brasil, a situação só começou a mudar no século XIX:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTA, 2005, p. 17).

No Brasil, foram criados centros especializados para que os estudantes recebessem tratamento. Em 1854, criou-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Três anos mais tarde, o Instituto dos Surdos Mudos. No começo, essa instituição era particular, mas a partir da promulgação da Lei nº. 939/1956, a instituição passou a atender também pessoas com baixa renda.

Em 1926, criou-se o Instituto Pestalozzi, que atendia deficientes mentais. Nessa mesma época o termo excepcional, veio em substituição das expressões de cunho pejorativo: deficiência mental e retardo mental, utilizadas até aquele momento para se referir as pessoas com deficiências mentais.

Com relação ao Instituto Benjamin Constant (IBC), apoiado pela Fundação Getúlio Vargas em 1947, começou a preparar os professores para trabalhar com estudantes cegos ou com algum outro tipo de deficiência visual:

Em 1947, o Instituto Benjamin Constant, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, passou a realizar tal curso de formação de professores em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (MAZZOTA, 2005, p. 33).

Em 1954, a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) foi criada com o intuito de prestar atendimento contemplando diversos tipos de deficiência. Assim, o ambiente escolar precisou ser modificado também, ampliando assim seu atendimento, desenvolvendo atividades criativas e votadas ao mercado de trabalho. Assim, foi criada a primeira oficina de atividades voltadas para o trabalho com a carpintaria, para que os indivíduos fossem inseridos na sociedade da época:

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados desse século (MAZZOTA, 2005, p. 15).

Em 1994, houve a criação de um documento a partir da discussão ocorrida na Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca. O documento trouxe a necessidade colocar as pessoas com deficiência nas classes comuns de ensino, entre outras questões.

Na sequência, a Convenção da Guatemala, trouxe em seu texto a discussão sobre a eliminação de todas as formas de discriminação e o favorecimento pleno da integração das pessoas com deficiências na sociedade. Ainda definiu a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em qualquer tipo de deficiência, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício dos direitos humanos e as suas liberdades fundamentais. Essa Convenção foi ratificada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001.

No caso da Educação, ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), foi criado pensando em:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O primeiro estudioso a discutir sobre o TEA foi o médico austríaco Kanner. O estudo se iniciou com a observação de características de alguns de seus pacientes, que foram descritos em um estudo clássico em 1938. Nesse trabalho houve a descrição de onze crianças com o mesmo transtorno: oito meninos e três meninas (KANNER, 1943).

Assim, discute-se como o autista era visto na época:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério a sua verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas difíceis determinar se a manifestação é ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Pode-se citar determinadas características clássicas que indicam que a criança possui TEA, devendo ser diagnosticada por um profissional, como: querer ficar sozinha; não apresentar interesse no que acontece ao seu redor; não demonstrar afetividade com as pessoas; apresentar dificuldades na fala; não gostar de mudanças na sua rotina; se apegar a determinados objetos; evitar o contato visual com outras pessoas; e nos casos mais graves apresentar crises de agressividade.

Por isso, deve-se desenvolver um trabalho individualizado com a ajuda de um profissional. Tardif (2000) discute que a educação, costuma seguir o modelo difundido por organizações de pesquisa, como o Council for Exceptional Children (CEC, 2009), que traz inúmeras possibilidades de trabalho com esses estudantes trazendo diferentes competências e habilidades que podem ser desenvolvidas pelos docentes.

É preciso destacar que os estudantes com TEA apresentam diferenças no aprendizado, pois existe nesse caso uma relação diferente entre o sentido e o que é processado no cérebro. As informações são recebidas, porém, não são transformadas em conhecimento na sua totalidade. Por isso, o docente deve compreender as diferenças de cada um, já que as crianças autistas precisam também aprender e não somente se socializarem.

Assim, como forma de facilitar esse processo foi criada a Nota Técnica que descreve o uso de uma Prática Baseada em Evidências (PBE) indicando a: “aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva voltados à Comunicação Alternativa/Aumentativa” (BRASIL, 2013, p. 3).

Ainda no Brasil, é necessário destacar que não há documentos que regulamentam a obrigatoriedade da implementação das PBE nas escolas. Nascimento et al.(2016), discute que os documentos do Ministério da Educação que tratam especificamente de estratégias educacionais para o ensino de estudantes autistas são escassos.

Nos Estados Unidos, essas normas funcionam muito bem, mas no Brasil, as lacunas são bastante acentuadas. Azevedo (2017) em uma revisão bibliográfica apontou que menos de 20% dos profissionais da Educação possuíam formação específica ou continuada na área de Educação Especial, não sendo encontrados registros de capacitação específica para o TEA.

Por isso, no Brasil ainda existem escolas e profissionais despreparados para atender aos estudantes autistas e ainda a ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para acompanhá-los e auxiliar assim em seu desenvolvimento:

Como muitas vezes as equipes gestoras não estão preparadas para desenvolver um plano pedagógico com as crianças autistas, é comum que elas sejam acompanhadas por um orientador terapêutico o que, na visão da coordenadora da ONG Autismo e Realidade, Joana Portolese, é um erro. “Não se deve promover a substituição. Quando se entende que um profissional desse é necessário na escola, o trabalho deve ser complementar, sem que isso diminua a responsabilidade do professor”, avalia. Para Joana, não há ganhos ao individualizar a criança autista porque nem se considera como ela se desenvolve diante de um grupo (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Por isso, ainda de acordo com os autores, as habilidades precisam ser consideradas desde o momento que se inicia o trabalho pedagógico:

No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilidades (...). Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde (BASÍLIO e MOREIRA, 2014 p. s/n).

É preciso também que as famílias recebam apoio, a fim de que se sintam capacitados para ajudar seus filhos, dando-lhes maiores oportunidades, perspectivas e autonomia.

Deve-se considerar também que outras crianças são diagnosticadas tardiamente com TEA, o que de qualquer forma deve ter seus direitos respeitados e garantidos:

Por isso, mais do que a aprendizagem em si, é preciso se ater à qualidade de ensino oferecida. “É necessário um plano de ensino que respeite a capacidade de cada aluno e que proponha atividades diversificadas para todos e considere o conhecimento que cada aluno traz para a escola”, sugere Maria Teresa. A educadora aponta que é fundamental se afastar de modelos de avaliação escolar “que se baseiam em respostas pré-definidas ou que vinculam o saber às boas notas”, critica (BASÍLIO e MOREIRA, 2014 p. s/n).

Por isso, pode-se dizer que o professor deve estar preparado para esse trabalho, sabendo que este um processo contínuo e demorado, que demanda paciência.

Atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, ajudam a estimular a coordenação motora e auxiliam ainda na interação social, com outros colegas de classe, fazendo com que ela se sinta inserida no ambiente que frequenta:

Quanto mais significativo para a criança forem os professores, maiores serão as chances dela promover novas aprendizagens, ou seja, independente da programação estabelecida, ela só ganhará dimensão educativa quando ocorrer uma interação entre o aluno autista e o professor (SCHWARTZMAN e ASSUNÇÃO JUNIOR, 1995, s/p.).

Ou seja, um trabalho diferenciado faz toda a diferença na vida desses estudantes.

SOBRE A PRÁTICA EM SALA DE AULA

O processo de inclusão com estudantes com TEA deve atender a participação e a oportunidade de aprendizagem desses estudantes. A escola deve ter compromisso com o seu desenvolvimento e a preocupação com o processo de inclusão, materiais e metodologias de ensino que possam significar uma aprendizagem individualizada, levando-se em consideração as necessidades especificidades desses estudantes.

No caso das crianças que apresentam TEA, é necessário considerar também que diferentes estratégias são importantes para a inclusão no ambiente escolar:

Criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiam o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tencionem permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula (HATTGE e KLAUS, 2014, p. 330).

É preciso um desenvolvimento pautado em saberes teóricos, práticos e científicos, ajudando assim o trabalho docente. Ainda, é preciso deixar claro que para as crianças com TEA o aprendizado não ocorre da mesma forma que as consideradas “normais”, pois existe uma relação diferenciada entre os processos cognitivos e o funcionamento cerebral. As informações recebidas não

são transformadas totalmente em conhecimento e é aí que o docente deve se atentar, pois elas precisam ter seus direitos garantidos.

Orrú (2012) explica que uma das características marcantes em relação ao desenvolvimento são os déficits de comunicação e de linguagem, retardando assim o desenvolvimento tardio.

Essas dificuldades observadas são, antes de tudo, significadas pelo grupo social em que estão inseridas, onde o baixo investimento na Educação faz com que a visão predominante seja a de um desenvolvimento inferior em relação a outras crianças: “[...] cabe exatamente ao processo educacional destas pessoas a tentativa de desenvolvimento dessas insuficiências através do que são capazes de realizar investindo no processo de interação com o grupo social” (CRUZ, 2014, p. 60).

O professor pode contribuir para o desenvolvimento social da criança fazendo uso de: “[...] todos os recursos disponíveis relacionados à socialização, aquisição de linguagem e comunicação, e adequação de comportamentos” (SILVA, 2012, p. 158).

Precisa ainda, exercitar a tolerância, a paciência, a solidariedade e a confiança, para que a criança se sinta acolhida, tanto pelo docente quanto pela turma em que está matriculada: “[...] para que ocorra a educação para uma criança autista, alguns fatores devem ser levados em consideração, por exemplo: a dificuldade de comunicação do autista e as alterações repentinas de humor dessas crianças” (PEREIRA, et al., 2013, p. 65).

Para muitos a inclusão ainda é uma realidade preocupante. A presença de estudantes com deficiência nas classes de ensino regular tem provocado a busca por melhores condições de trabalho. As especificidades em relação às síndromes, em conjunto com o desenvolvimento de uma prática pedagógica não direcionada, só vem a contribuir para a dificuldade de um trabalho de intervenção adequado para essas crianças, resultando em insegurança por parte dos docentes (MATOS e MENDES, 2014).

Os professores quando percebem que dada criança apresenta certa dificuldade, têm muitas vezes receio de conversar com os pais/responsáveis sobre as suas observações, pois muitos não aceitam inicialmente que a criança possui algum tipo de transtorno em especial, o que pode vir a dificultar o diálogo entre docentes e responsáveis sobre o assunto.

Assim, a participação da família junto à escola contribui para definir o sucesso ou fracasso do processo de inclusão do estudante autista na escola. A família infelizmente, muitas vezes acredita não ter a responsabilidade de acompanhar o que é desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), acreditando que basta que seu filho frequente e assim estará tudo certo.

Para interagir é necessário fortalecer as formações docentes, criando uma rede de apoio entre docentes, gestores e principalmente as famílias para que se tenha um retorno efetivo de uma educação inclusiva de qualidade. Além disso, a participação das famílias deve ser vista como uma parte importante na constituição do trabalho e do planejamento educacional (CASTRO e REGATTIERI, 2009).

Assim, cabe à escola prestar apoio educacional, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e conversar com as famílias, enfatizando o papel da escola em oferecer apoio social à famí-

lia, o que influenciaria indiretamente sobre o desenvolvimento da criança (POLONIA e DESSEN, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa, é possível concluir que a Educação Especial e o AEE apresentaram avanços principalmente voltados para a questão das Políticas Públicas, com relação à criança com TEA, em especial.

Porém, um dos desafios enfrentados pelos professores é a dificuldade que elas apresentam em relação à afetividade e a linguagem, havendo a necessidade de propor estratégias diferenciadas para trabalhar com elas.

Assim, existe a necessidade de o professor exercitar a tolerância, a paciência, a solidariedade, a amizade e principalmente a confiança, para que elas se sintam amparadas e acolhidas por ele e pelo restante da turma. Além disso, é fundamental planejar e executar atividades para que o estudante com TEA se desenvolva da melhor forma possível.

REFERÊNCIAS

AMY, M.D. **Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

AZEVEDO, M.O. **Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão**. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/10745>. Acesso em 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPE. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**. Brasília, 2013.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso 26 jan. 2024.

CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. **Interação Escola família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CRUZ, T. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN (CEC). **What every special educator must know: ethics, standards, and guidelines for special education**. Arlington, VA: Council Exceptional Children, 2009.

HATTGE, M.D.; KLAUS, V. **A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos**. Revista Educação. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| maio/ago. 2014 Santa Maria. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641>. Acesso 30 jan. 2024.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of Affective Contact**. Nervous Child, 1943, n. 2, p. 217-250.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun., 2014.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

ORRÚ, E.S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SCHWARTZMAN, S.J; ASSUNÇÃO, JR. F.B. **Autismo Infantil**. São Paulo, 1995.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos /pdf/ salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf). Acesso 27 jan. 2024.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO



HELENA XAVIER SOARES

Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista - Unesp Rio Claro (1997); licenciada em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro - Unisa (2016) e licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar São Carlos (2022), Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Dep. Cyro Albuquerque e Professora de Educação Infantil no CEU CEI Casablanca.

RESUMO

A política de inclusão no Brasil a partir do século XX deu condições para que pessoas com deficiência frequentassem as escolas comuns. Muitos avanços ocorreram no processo de inclusão o que se reflete no aumento do número de matrículas nos últimos dez anos, especialmente alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI). Porém, observamos ainda um despreparo das redes de ensino, principalmente a rede pública, no atendimento deste público. Faz-se necessário desenvolver estratégias que favoreça o processo de inclusão e uma delas é o modelo de ensino colaborativo, onde o professor da Educação Especial trabalha juntamente com os professores regulares para auxiliar o aluno com deficiência dentro da sala de aula comum. Como a implementação do ensino colaborativo vem enfrentando resistências, este artigo teve como objetivo conhecer as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores no atendimento aos alunos com TEA e DI e refletir acerca das concepções desta estratégia de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Colaborativo; TEA; Deficiência Intelectual; Educação Especial; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade as pessoas com deficiência eram tratadas como seres incapazes de viver em sociedade e muitos eram abandonados à própria sorte ou mortos de forma intencional (GARGHETTI et al., 2013). Crianças com deficiência eram deixadas ao relento na Antiguidade (até 476 d.C.) e na Idade Média (entre 476 até 1453), sob a influência do Cristianismo, muitas eram punidas ou mortas por serem consideradas demoníacas. Nos séculos XVI e XVII, os

deficientes eram confinados em asilos, conventos ou tratados em hospitais psiquiátricos por serem considerados fora dos padrões da sociedade. Foi a partir do século XVIII, com o avanço no campo da Medicina, que algumas deficiências começaram a ser vistas como doenças e passíveis de serem tratadas. Baseado na ideologia da normalização, predominante na década de 1960, no século XX, passou-se a oferecer condições a pessoa com deficiência para que elas se aproximem dos padrões de vida considerados normais. Para isso, diversos serviços e recursos foram oferecidos criando condições para que estas pessoas fossem integradas na sociedade, o que levou a desinstitucionalização e diminuição da responsabilidade do estado. Neste sentido, a Educação Especial tinha como objetivo contribuir para esta integração oferecendo condições para que estas pessoas frequentassem a escola. Na década de 1990 a política de Inclusão e universalização do ensino começou a ganhar força buscando garantir que os alunos com deficiências frequentem as salas comuns.

Não há dúvidas que avanços ocorreram em relação ao processo de inclusão escolar no Brasil o que se reflete no aumento, nos últimos dez anos, do número de matrículas de alunos com deficiência, conforme mencionado por Garghetti et al. (2013). Entretanto, apesar de todos estes avanços, observamos ainda um despreparo das redes de ensino, principalmente a rede pública, para atender o público-alvo da educação especial, especialmente alunos com TEA e Deficiência Intelectual já que muitos deles permanecem segregados dentro e fora da sala de aula.

No que se refere a Deficiência Intelectual, a inclusão escolar tem enfrentado resistência, grande parte relacionada a falta de clareza sobre a própria deficiência (GARGHETTI et al., 2013). Baseado no sistema de classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), a Deficiência Intelectual não é um transtorno médico tão pouco mental, mas sim uma condição particular caracterizada por algumas limitações, tanto no funcionamento intelectual como comportamental, manifestadas desde a infância. Pelo fato de não ser uma condição estática e permanente, pode ser modificada positivamente com apoio especializado. No caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo a Cartilha organizada por Braga et al. (2019), é definido como “distúrbio de desenvolvimento complexo que se caracteriza por déficits na comunicação oral e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos sociais”, com prejuízos tanto na linguagem verbal como na não verbal. Pelo fato do diagnóstico do TEA ser essencialmente clínico, realizado por uma equipe interdisciplinar composta de no mínimo um médico (psiquiatra ou neurologista), psicólogo e fonoaudiólogo, tem ocorrido de forma tardia, o que afeta diretamente as ações interventivas propostas pelos professores em sala de aula. Além disso, 60 a 70% das pessoas com autismo tem deficiência intelectual associada (BRAGA et al., 2019).

Partindo dessas premissas, faz-se necessário desenvolver estratégias que favoreça o processo de inclusão destes alunos, garantindo o aprendizado de habilidades que possibilite um ganho de autonomia para a vida em sociedade. Uma dessas estratégias é o ensino colaborativo entre o professor regente e o professor da educação especial de forma que ambos possam contribuir no desenvolvimento do aluno dentro e fora da sala de aula (BRAUN & MARIN, 2016).

Embora o ensino colaborativo tenha ganhado espaço no Brasil nos últimos 10 anos, ainda vem enfrentando resistências por parte dos professores uma vez que envolve mudanças culturais dentre elas às relacionadas ao próprio papel de cada professor dentro da sala de aula (RABELO,

2012). Assim, para que a implementação do ensino colaborativo tenha sucesso faz-se necessário melhorar o conhecimento sobre este modelo de ensino bem como descobrir as reais dificuldades envolvidas neste modelo de ensino.

Desta forma, o objetivo deste artigo é conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores da sala de aula regular no atendimento dos alunos da educação especial, principalmente alunos com TEA e deficiência intelectual e refletir acerca dos desafios no processo de inclusão.

PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

As políticas públicas da educação especial no Brasil vêm sendo construídas pela fusão de interesses econômicos aliado às necessidades da sociedade, sofrendo influências também por determinações externas ao país (KASSAR, 2011).

A ampliação do acesso à escola por pessoas com deficiência ocorreu junto às lutas pela universalização da educação fundamental brasileira e estava restrita, no século XIX e início do século XX, a oferta de atendimento especializado.

No decorrer do século XX, até a década de 60, a taxa de escolarização estava longe da universalização, diferente de outros países da Europa, e a educação especial era oferecida majoritariamente por instituições privadas e com caráter assistencial. A adesão do país a acordos internacionais e os movimentos de lutas pelos direitos à educação das pessoas com deficiências, possibilitou a matrícula destes alunos à rede regular de ensino (LDB de 1961), garantindo também o apoio financeiro às instituições especializadas. Ao longo das décadas de 60 a 80, este acesso foi ampliado tanto no setor público como no privado, buscando a igualdade de oportunidades aos educandos.

A partir da Constituição Federal de 1988, a política educacional passa a ser uma política pública de caráter universal quando se inicia a disseminação de uma proposta de Educação Escolar Inclusiva. Isto se deve, em parte, aos acordos internacionais que são aceitos e ratificados pelo Brasil. Um exemplo é o documento da UNESCO de 1988 que já anunciava as diretrizes propostas pela Declaração de Salamanca em 1994.

Estes elementos foram incorporados em documentos nacionais que preconiza que “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças”. Documentos brasileiros, disseminados pelo MEC, também incorporaram princípios dos direitos humanos, presentes nestas declarações.

ATENDIMENTO DE CRIANÇAS AUTISTAS E COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) NAS ESCOLAS

A incidência de nascimentos de crianças autistas atualmente é alta (1:44 nascimentos), sendo mais frequente em meninos (LAMBERT et al., 2017). É um distúrbio que já nasce com a criança,

ou seja, não é adquirido após o nascimento. Como não há exames específicos para diagnosticar uma criança autista, é essencial a observação dos comportamentos típicos.

De acordo com Lambert et al. (2017), geralmente crianças com autismo apresentam dificuldade em interagir com outras crianças, apresentam comportamento repetitivo e restritivo e dificuldade de comunicação verbal e não verbal. São exemplos de comportamentos característicos de crianças autistas a dificuldade de manter contato visual, a fala fora de contexto, muitas vezes diferenciada (cantada, monótona, muito alta), dificuldade em entender piadas, sarcasmos e linguagem corporal, falta de reciprocidade afetiva, interesse restrito (brinca com os mesmos brinquedos, querem sempre o mesmo copo) e ainda podem manifestar crises de agitação (podem gritar, bater nos colegas) e estereotípias (como balançar o corpo). Muitas crianças gostam de movimentos giratórios e alinhamento de objetos.

Baseado na observação destes comportamentos típicos, o autismo é classificado em 3 níveis de gravidade (nível 1 que é o mais leve, nível 2 e nível 3 que é o mais grave) e ainda pode estar associada a deficiência intelectual ou a outras comorbidades como TDAH, ansiedade, depressão, esquizofrenia, distúrbios do sono, entre outras. Os professores podem ajudar no fechamento do diagnóstico através do preenchimento de um questionário específico e a família deve ser orientada a procurar um médico pediatra ou especialista como um fonoaudiólogo.

No ambiente escolar o professor pode ajudar no desenvolvimento do aluno autista, restringindo informações sensoriais que chegam ao aluno uma vez que este excesso de informações dificulta a organização das informações. Além disso, a escola pode ajudar uma criança autista através da criação de rotinas, como descrito por Lambert et al. (2017), usando comunicação alternativa, adaptando o ambiente, desenvolvendo autonomia da criança, mudando um comportamento indesejado ou utilizando o reforço positivo quando aprendem um comportamento adequado. É importante que o professor conheça as singularidades de seus alunos para que possa buscar as melhores estratégias que contribua com o seu desenvolvimento em sala de aula, obedecendo o ritmo da criança já que cada uma delas é única e tem as suas especificidades.

Em relação a Deficiência Intelectual, as escolas precisam passar por uma reorganização para melhor atender estes alunos, principalmente aqueles com Paralisia Cerebral (PC) que, na maioria das vezes, necessitam de adaptações da estrutura física, curriculares e de pessoas dispostas a trabalhar com este público-alvo. Para isso, é fundamental que os professores conheçam estes alunos no que se refere ao nível de comprometimento cerebral e motor para que assim possam buscar as melhores formas de atendê-los.

A classificação dos níveis de PC pela escala GMFCS, usada por fisioterapeutas, auxilia neste processo de conhecimento e ajuda também a direcionar pais/cuidadores a entender as expectativas de habilidades de movimento a serem alcançadas ao longo do tempo por estas crianças. Este sistema serve como um guia de orientação. Esta escala tem 5 níveis de comprometimento cerebral, que vai de 1 (mais leve) até o nível 5 (mais grave).

É importante lembrar que o professor é formado para atender todas as crianças e não somente aquelas ditas “típicas”. Assim, para ser inclusivo, é necessário que o professor conheça o

seu aluno, repense suas práticas pedagógicas, faça adaptações curriculares, aprenda a lidar com o imprevisto, conheça as deficiências e suas principais características, busque caminhos alternativos e orientações quando necessário e crie vínculo afetivo com as crianças.

Existem várias possibilidades de adaptações de materiais (tecnologia assistiva) e atividades que podem ser feitas para favorecer a inclusão de crianças com comprometimento motor grave como atividades utilizando letras em madeira, ábaco e bolas para trabalhar o alfabeto e a matemática. Além disso é importante que ocorra uma mudança de paradigma no processo de ensino-aprendizagem destes alunos, utilizando atividades com o concreto, com comunicação alternativa, com palavras-chaves em textos longos e com repetição de informações para melhorar o aperfeiçoamento das informações trabalhadas.

O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

O ensino colaborativo ou também chamado de coensino corresponde a uma estratégia de ensino onde o professor da Educação Especial trabalha em colaboração com os professores regulares de forma que ambos possam auxiliar o aluno com deficiência dentro da sala de aula comum (BRAUN & MARIN, 2016; BUSS & GIACOMAZZO, 2019; CRIPPA, 2012; STOPA et al., 2021). Nesta tarefa os professores são responsáveis não só em auxiliar os alunos na execução de atividades, mas também de planejar atividades curriculares adaptadas que atendam as especificidades de cada aluno (VIRALONGA & MENDES, 2014; VIRALONGA et al., 2016).

Estudos recentes mostram que para implantar de forma satisfatória o ensino colaborativo é necessário a elaboração de um Plano Educacional Especializado (PEI), instrumento construído de forma colaborativa que visa atender as especificidades de cada aluno (COSTA et al., 2023). Segundo o autor, o PEI tem sido utilizado em vários países, onde é considerado um importante instrumento de inclusão. No Brasil ainda não há uma determinação legal para o uso do PEI, embora nos últimos anos tenha se estimulado sua elaboração.

Para a elaboração do PEI é importante conhecer o histórico médico/escolar a partir do diagnóstico até a idade atual para entender melhor como foi o desenvolvimento do aluno ao longo dos anos decorrentes (PROTOCOLO, 2014). Buscar estas informações com a família e atualizá-las é a primeira etapa deste trabalho inicial (prontuários médicos, instrumentos de rastreamento do TEA utilizados no diagnóstico, histórico escolar etc.). Além disso, é necessário buscar informações sobre o desempenho escolar e comportamento do aluno junto a coordenação pedagógica bem como com os professores que estão trabalhando atualmente com o aluno. Caso ele seja um aluno antigo, buscar informações com a secretaria e outros funcionários.

Após este trabalho inicial, é necessário realizar uma avaliação interdisciplinar de no mínimo psiquiatra e/ou neurologista e/ou pediatra, psicólogo e fonoaudiólogo. Esta avaliação é necessária principalmente se o aluno não possui este tipo de acompanhamento ou, caso já tenha sido realizada, seria importante atualizá-la visando melhorar o seu comportamento atual.

Nos casos de alunos que possuem comprometimento na interação social e alterações emo-

cionais e comportamentais demonstradas na agressividade excessiva, a intervenção médica medicamentosa poderia melhorar a questão comportamental já que este comportamento afeta a todos que estão ao seu redor (professores, alunos, funcionários e os próprios familiares). Através de entrevistas direcionadas, o psiquiatra irá avaliar diretamente o aluno assim como seus familiares com o intuito de buscar informações sobre o comportamento do aluno dentro e fora do ambiente escolar. Este profissional poderá buscar informações com professores e, se houver, com outros profissionais que atuam fora do ambiente escolar (Psicólogos e outros profissionais que atuam em serviços utilizados pelo aluno em UBSs, CAPS, Centros esportivos e outros) já que, muitas vezes, alguns comportamentos mudam de acordo com o ambiente.

Sobre as avaliações psicológicas e fonoaudiológicas, tanto o psicólogo quanto o fonoaudiólogo podem avaliar os desvios qualitativos nas áreas de interação social e de linguagem, encontrados nos casos de TEA, utilizando instrumentos específicos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014).

Todas estas informações são úteis para que o grupo de professores elaborem o PEI para este aluno, adaptando atividades que visem contribuir para o seu desenvolvimento levando em conta suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda enfrentamos inúmeras barreiras para efetivar uma educação inclusiva de qualidade e, uma delas, é o despreparo dos professores em atender alunos com deficiência em salas de aulas comum (superlotadas, falta de acessibilidade física e curricular, práticas avaliativas homogêneas, dentre outras).

As diretrizes oficiais estabelecem que a inclusão deve acontecer nas escolas comuns e em todos os níveis de ensino e, para sua efetivação, oferece apoio ao aluno por meio do atendimento educacional especializado (AEE), prioritariamente, em Salas de Recursos Multifuncionais. Entretanto, sabemos que este atendimento deve ser utilizado para complementar ou suplementar o ensino comum, e não substitui o ensino recebido na sala de aula comum, o que pode levar a defasagens no acompanhamento curricular. Na prática, estes alunos não estão incluídos, mas apenas matriculados e frequentando a sala de aula comum.

Diante do exposto, o ensino colaborativo pode auxiliar no processo de inclusão já que pode oferecer um atendimento especializado onde todos os professores poderão participar da elaboração do PEI e da efetiva aplicação em sala de aula comum, favorecendo não só os alunos com deficiência, mas a todos os demais alunos presentes na sala.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Paola Gianotto; SANTOS, Stéfani Quevedo de Meneses dos; BUYTENDORP, Adriana A. Burato Marques (Org.). **Cartilha transtorno do espectro autista**. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, 2019, 28 p.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. **Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 17, n. 35, p.193-215, set/dez. 2016.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. **As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.25, n.4, p.655-674, out.-dez. 2019.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. **Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo**. Revista Brasileira de Educação, v.28, p.1-25, 2023.

CRIPPA, Rosimeiri Merotti. O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba-MG.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Breve história da deficiência intelectual**. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), n. 10, p. 101-116, jul. 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da constituição de uma política brasileira de uma educação brasileira inclusiva**. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v.17, p.41-58, 2011.

LAMBERT, Ayrton, KASTECKAS, Andrea de Alencar, GOMES, Karin Pfannemüller, MARTINS, Marina Bacigalupo, BENDINELLI, Rosanna Claudia. **Educação inclusiva e alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: práticas pedagógicas na classe comum.** Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística, Edição Temática em Gestão, Internacionalização e Desenvolvimento. v. 6, n.6, setembro, 2017.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.** Educar em Revista/ Editora UFPR, Curitiba, SP, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtornos do Espectro Autista (TEA).** 88p. Brasília, DF, 2014.

PROTOCOLO do Estado de São Paulo de Diagnóstico Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). São Paulo, SP, 2014.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como Estratégia de Formação Continuada de Professores para Favorecer a Inclusão Escolar.** 2012, 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), UFSCar, São Carlos, SP.

STOPA, Paula Cristina et al. **Ensino e Consultoria Colaborativa: da teoria à prática.** São Carlos: EDESP-UFSCar, 2021. 59 p.

VIRALONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores.** Revista Brasileira Pedagógica, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VIRALONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. **O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente.** Interfaces da Educação, Paraíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.

O DESCONCERTO DO MUNDO NA POESIA CAMONIANA



JEFERSON ARAUJO DE AZEVEDO

Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Paulista – UNIP (2016); Especialista em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Escolar pela Universidade Paulista – UNIP (2022); Professor de Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio na EMEFM Antônio Alves Veríssimo.

RESUMO

Neste artigo será examinado uma das grandes tensões dominantes na poesia camoniana: o desconcerto do mundo. Recorri como suporte teórico a vários autores que se dedicaram a estudar a lírica camoniana tais como: MINCHILLO e TORRALVO (2011), MOISÉS (2002-2004-2008), SARAIVA (2005). No início da pesquisa conceitue o mote “desconcerto do mundo na poesia camoniana” – tema recorrente na sua lírica e visivelmente projetado na sociedade atual. Escolhi o soneto Doce sonho, suave e soberano como objeto de estudo porque reuni as características fundamentais do tema. A poesia camoniana é atemporal e traduz o que há de mais intrínseco à essência humana. Este artigo resulta do desejo de partilhar uma reflexão sobre uma das temáticas mais presentes na poesia camoniana.

PALAVRAS-CHAVE: Desconcerto do mundo; Poesia; Luís Vaz de Camões.

INTRODUÇÃO

Quando se estuda literatura é possível entender como a arte marca a história de um povo. Da mesma forma que a expressão cultural é transcrita na pintura e na escultura, a literatura também tem o poder de revelar a sociedade passada.

Esse feito só foi possível porque grandes autores deixaram registrados em suas obras fatos da vida cotidiana e seus sentimentos perante um mundo cheio de incertezas, que desde outrora destabiliza a humanidade. As obras trazem inúmeros temas, no entanto, não se pretende extraí-los por completo, mesmo porque são temas tão complexos que não compete neste estudo. Pretende-se, portanto, revelar o desconcerto do mundo na poesia camoniana, especificamente no poema

Doce sonho, suave e soberano.

O DESCONCERTO DO MUNDO NA POESIA CAMONIANA

Por definição, linguagem literária (ou poética) é àquela usada para produzir arte com palavras. É a modalidade usada em textos literários, em prosa ou poesia. A linguagem literária considera a palavra em todos os seus elementos: seus significados literais e figurados, seu som, seu ritmo e as imagens que evoca. Desta forma, ao ler um texto literário – em prosa ou verso – o leitor tem suas emoções despertadas não apenas pelo que é referido, mas pela maneira como é referido.

Em primeira instância, vale apresentar a definição de poesia e poema. Segundo Sorrenti (2007) poesia em primeira instância é a própria denominação do gênero lírico. Apresenta-se também como a produção de um poeta. Enquanto poema é a composição textual em versos.

Antes de analisarmos, o poema *Doce sonho, suave e soberano*, é de suma importância apresentar sinteticamente os elementos da composição do soneto.

Moisés (2002, p.33), destaca os seguintes elementos de um poema:

Verso: As linhas que constituem o poema. Estrofe: Agrupamentos de versos. Ritmo: Organização dos elementos sonoros que conferem musicalidade ao poema. Rima: Repetição de sons no final dos versos. Métrica: Regularidade de medida em relação ao número de sílabas poéticas ou acentos tônicos em cada verso. Imagética: Uso de imagens para despertar sensações visuais e sensoriais no leitor. Figuras de linguagem: Recursos como metáfora, metonímia, aliteração, entre outros, que enriquecem a expressão poética. Tema: Assunto central abordado pelo poema. Tono: Atitude emocional do poeta em relação ao tema. Linguagem: Uso específico e muitas vezes figurativo da linguagem para transmitir significados profundos.

Esses elementos são fundamentais para a análise e compreensão da poesia, conforme destacado por Moisés.

Os poemas de formas fixas, segundo Bagno (2011), são poesias do gênero lírico. Apresentam-se sempre com a mesma regra seguindo a quantidade de versos, estrofes e o esquema de rimas. Em contrapartida, os ideais Modernistas apresentam os versos livres como uma composição sem métrica predefinida. Esta ideia de poesia sem medida fica evidenciada conforme Maiakovski (1977) “poeta não é aquele que segue as regras poéticas, mas aquele que as inventa.

Moisés (2004), renomado crítico literário brasileiro, define soneto como uma composição poética em forma fixa, contendo quatorze linhas, divididas em dois quartetos seguidos de dois tercetos.

As definições supracitadas são fundamentais para embasar a análise do poema camoniano. Adentraremos agora ao estudo do mote.

Em primeira instância, vale apresentar a definição do termo desconcerto encontrada no dicionário Houaiss (2011, p.279) 1 - Ato ou efeito de desconcertar(-se) 2- Desarranjo, desordem, 3 - Discordância entre seres e países.

A definição da palavra desconcerto esclarece e cita a discordância entre seres, países, desarranjo ou desordem. No soneto “Doce sonho, suave e soberano” o sentimento de uma nação, Portugal, é representado por Camões de forma que a sua vida e obra misturam-se e traz à tona o recorrente tema: “O desconcerto do mundo”.

Ao se debruçar em sua biografia, torna-se perceptível, nesse poema, a mistura de sua vida pessoal com o eu lírico e a presença da desilusão que sofrera ao fim de seus dias com a vida e com Portugal.

Vejamos um breve histórico sobre a vida de Camões.

Segundo Izeti Torralvo, em *Sonetos de Camões* (2011), as informações sobre a vida de Camões são incertas e imprevistas, mas a título de registro e de estudo Luís Vaz de Camões nasceu por volta de 1524, filho de Simão Vaz de Camões, um cavaleiro da Casa Real, e D. Ana de Sá. Pouco se sabe de sua infância, em registro encontra-se que com doze e treze anos passou a ser protegido e educado pelo tio, sacerdote respeitável, que o direcionou a Coimbra para estudar.

Inquietação era uma de suas características marcantes, bem como indisciplinado. Entretanto, o poeta sempre foi apaixonado por história geral, cosmografia teorias filosófica, e pela leitura dos clássicos – Cícero, Plutarco, Homero, Virgílio, além de escritores modernos do seu tempo, como Ariosto, Petrarca, Sannazzarro.

A sua trajetória é marcada pela boemia e pela miséria. O poeta vivia loucamente e se envolvia em grandes enrascadas, mas era protegido da Corte portuguesa, que sempre arrumava uma escapatória para as suas atitudes insolentes. Nessa época de glória Portugal era uma verdadeira potência marítima e Camões pôde desfrutar da boa vida. No entanto, precisou deixar Portugal por conta de suas travessuras. Viveu longe da Corte por um bom tempo, lutou num conflito em Celta, que muito provavelmente, desencadeou na perda de um dos olhos. Quando retornou a Portugal, já num estado de decadência e ajudado por poucos amigos, a situação do País era desastrosa tanto quanto a sua vida. Portugal havia perdido o seu posto perante o mundo. O rei D. Sebastião já substituíra D. João III, e Camões deixou de ter o prestígio de outrora.

É justamente neste breve cenário descrito que Camões passa a refletir sobre a sua vida e o quanto perdeu com a sua personalidade insolente. Vale ressaltar que no meio desse grande trans-torno que foi a sua vida, ele produzia todas as suas obras, inclusive os lusíadas, a sua produção mais conhecida.

Portanto, o tema “O desconcerto do mundo” nasce dessa reflexão e fica visível no soneto Doce sonho, suave e soberano.

SONETO CCLXXXVIII

Doce sonho, suave e soberano,
se por mais longo tempo me durara!
Ah! quem de sonho tal nunca acordara,
pois havia de ver tal desengano!

Ah! deleitoso bem! ah! doce engano,
se por mais largo espaço me enganara!
Se então a vida mísera acabara,
de alegria e prazer morrera ufano.

Ditoso, não estando em mim, pois tive,
dormindo, o que acordado ter quisera.
Olhai com que me paga meu destino!

Enfim, fora de mim, ditoso estive.
Em mentiras ter dita razão era,
pois sempre nas verdades fui mofino.

Luís Vaz de Camões (apud MINCHILLO E TORRALVO 2011, p.128).

De acordo com Moisés (2008), a época clássica em Portugal, principalmente durante o Renascimento, buscava se distanciar do ideário medieval. Isso incluía uma ruptura com certas características da produção literária medieval, como a predominância de temas religiosos e a valorização da tradição oral. Durante o Renascimento, houve um movimento em direção a uma estética mais centrada no indivíduo, na razão e na imitação dos modelos clássicos greco-romanos. Este distanciamento do medievalismo contribuiu para a renovação cultural e literária em Portugal durante esse período. Do ângulo da expressão poética a medida velha representou a atmosfera medieval, já a medida nova, soneto, foi inspirado na perfeição greco-latina, considerados modelos de perfeição estética.

Vejamos abaixo as fundamentais características de um soneto:

Um ponto relevante da composição do soneto é a métrica. Os catorze versos devem possuir a mesma métrica. O soneto é composto geralmente por versos decassílabos, entretanto, alguns apresentam versos de doze sílabas poéticas, os chamados dodecassílabos ou alexandrinos. Para os quartetos, são três as formas principais de posicionamento: rimas entrelaçadas ou opostas – abba - o primeiro verso rima com o quarto, e o segundo com o terceiro; rimas alternadas – abab – o primeiro verso rima com o terceiro, e o segundo rima com o quarto; rimas emparelhadas – aabb - o primeiro verso rima com o segundo e o terceiro rima com o quarto. TRANCOSO, Bernardo citado por INFO ESCOLA. Acesso 21 abr. 2014. <http://www.infoescola.com/literatura/soneto/>

No primeiro verso, que dá título ao soneto, o eu lírico retrata um sonho e revela que esse sonho não durou tanto quanto ele esperava, apresentado no segundo verso. Vale ressaltar que, segundo Minchillo e Torralvo (2011, p.128) na abertura do poema a sonoridade produzida pela consoante “s”. Esse recurso sonoro é classificado como aliteração. Esses versos sugerem que encontrar conforto ou escapismo nos sonhos pode ser uma forma de lidar com as dificuldades ou frustrações da vida real. Essa ideia reflete a tendência humana de buscar consolo ou alívio nas fantasias ou na imaginação quando se enfrenta desafios ou preocupações:

“Doce sonho, suave e soberano
Se por mais longo tempo me durara!”

Luís Vaz de Camões (apud MINCHILLO E TORRALVO 2011, p.128).

A biografia do poeta e a história de Portugal podem ser relacionadas ao poema, pois Camões levava uma vida de sonho sendo amigo do rei e vivendo em meio à corte portuguesa, entre os nobres, e Portugal vivia um momento glorioso em sua soberania sobre seu povo e sobre o mundo, pois mesmo sendo pequeno em território era a maior potência mundial naquele período. O que também não durou muito tempo. Essas relações podem ser percebidas na escolha dos léxicos sonho e soberano.

No terceiro e quartos versos dessa mesma estrofe, o eu lírico lamenta o pouco tempo de duração desse sonho e seu desengano ao acordar dele. Mais uma vez nota-se fortemente a presença do drama pessoal do poeta e do drama coletivo da nação. De sua desilusão com a vida e com Portugal que sofriam uma decadência quase que paralela:

“Ah quem de sonho tal nunca acordara,
Pois havia de ver tal desengano!”

Luís Vaz de Camões (apud MINCHILLO E TORRALVO 2011, p.128).

Na segunda estrofe o eu lírico parece tornar-se consciente do engano em que vivia, assim como Camões e Portugal, que perdia territórios e sua influência mundial durante o contexto de produção do poema. Ao longo da sua história, Portugal perdeu alguns territórios. Segundo Saraiva (2005), durante o século XIX, perdeu parte da sua colônia do Brasil e, no século XX, perdeu territórios em África e na Ásia, devido ao processo de descolonização.

“Ah deleitoso bem! Ah doce engano!
Se por mais largo espaço me enganara!”

Luís Vaz de Camões (apud MINCHILLO E TORRALVO 2011, p.128).

Porém, nos dois últimos versos desse quarteto, mesmo consciente de sua ilusão, o eu lírico prefere morrer enganado a feliz a acordar de tal sonho deleitoso, assim como Camões preferia morrer enganado e feliz em sua vida de festas e aventuras amorosas:

“Se então a vida misera acabara,
De alegria e prazer morrera ufano.”

Luís Vaz de Camões (apud MINCHILLO E TORRALVO 2011, p.128).

O eu lírico mistura-se a Camões, assim como a vida de Camões mistura-se à história de Portugal. O sonho de soberania sobre todos os povos que pairava na nação portuguesa fundia-se ao sonho de nobreza de Camões, que vivia inconsequentemente uma vida de boêmia e de amores proibidos.

No primeiro e segundo versos da terceira estrofe, o eu lírico reconhece sua vida inconsequente, assim como o próprio poeta e a coroa lusitana que estava fora de si, esbanjando o dinheiro que não possuía, e ainda declara que queria ter o que teve enquanto estivesse acordado.

“Ditoso, não estando em mim, pois tive,
Dormindo, o que acordado ter quisera.”

Luís Vaz de Camões (apud MINCHILLO E TORRALVO 2011, p.128).

O último verso dessa estrofe expressa o desconcerto do mundo e pode ser relacionado à desilusão de Camões com a coroa portuguesa e com o que Portugal se tornou em sua ausência, pois, ao retornar de seu exílio, o poeta depara-se com um país decadente governado por um rei fraco e irresponsável que, por consideração à amizade de seu avô com Camões, prometeu-lhe uma mísera pensão anual de 15.000 réis que, mesmo assim, era paga de forma irregular fazendo com que o poeta vivesse de graças e favores de amigos:

“Olhai com que me paga meu destino!”

Luís Vaz de Camões (apud MINCHILLO E TORRALVO 2011, p.128).

Nos versos do último terceto desse soneto, o eu lírico conclui sua lamentação reconhecendo a vida de mentiras que levava, e a vida do escritor mistura-se aí mais uma vez, porque Camões reconhece-se enganado, acreditando ser nobre por viver entre eles e dando-se conta de que, na verdade, era infeliz e não era ninguém:

“Enfim, fora de mim, ditoso estive.

Em mentiras ter dita razão era,

Pois sempre nas verdades fui mofino.”

Luís Vaz de Camões (apud MINCHILLO E TORRALVO 2011, p.128).

Minchillo e Torralvo (2011, p.129) assertivam que:

Os sonhos trazem ao poeta a oportunidade de ser feliz e satisfazer seus desejos[; uma vez desfeito o “engano”, o eu lírico amaldiçoa a dura realidade e expressa a vontade de manter por mais tempo a alegria que conheceu dormindo. Confessa-se assim, pelo contraste com uma existência idealizada, o desencanto com a vida.

A poesia de Camões possui grande amplitude e haveria ainda muitas outras concepções a serem analisadas, contudo manteve o foco do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poesia camoniana apresenta-se através dos tempos carregada de emoções intrínsecas e as situações mais complexas da condição humana. As palavras de Camões atravessam o tempo e convida o leitor a se debruçar num mundo de amor, dor, heroísmo e melancolia. A sua obra apresenta um retrato experienciado pelas personagens apaixonadas, heróis valentes e almas desnor-teadas pela inevitável passagem do tempo.

Camões descreve a natureza da vida e procura descrevê-la, explorando os limites da razão e da emoção. Em cada poesia, abre-se uma dimensão para uma vertente da alma do poeta, mostrando apresentar a verdade, lutando contra um mundo injusto e ao mesmo tempo admirável.

Pode-se então afirmar que Camões foi um poeta de extrema importância para a poesia literária portuguesa. Se Portugal pudesse ser personificado, este seria Camões. A importância de Camões reside principalmente em sua contribuição para a literatura portuguesa e mundial. Sua obra mais famosa, “Os Lusíadas”, não apenas celebra as conquistas portuguesas, mas também incorpora temas universais como amor, honra, destino e heroísmo. Além disso, Camões ajudou a consolidar e enriquecer a língua portuguesa através de sua poesia, estabelecendo padrões de excelência que influenciaram gerações posteriores de escritores. Sua obra é valorizada não apenas

como um tesouro literário, mas também como um componente essencial da identidade cultural de Portugal e dos países de língua portuguesa.

O poema "Doce sonho, suave e soberano" é um soneto atribuído a Luís de Camões. Nele, como já explanado, o poeta expressa um desejo de escapar das preocupações e dos tormentos da vida através do sono. O "doce sonho" é retratado como uma forma de refúgio e consolo, onde as angústias do mundo são abandonadas temporariamente. A palavra "suave" sugere uma sensação de conforto e tranquilidade, enquanto "soberano" indica o poder absoluto do sono para aliviar as aflições da existência. No contexto da poesia de Camões, essa obra reflete o tema recorrente da busca pela paz interior e pela redenção através da arte e da contemplação.

A poesia de Camões pode ser relacionada com a atualidade por meio de temas universais como amor, perda, conflito e busca por significado. Seus versos expressam emoções e reflexões que continuam relevantes para os desafios e experiências humanas contemporâneas. Além disso, sua habilidade de capturar a complexidade da condição humana permite que suas obras transcendam as barreiras temporais e dialoguem com as preocupações e aspirações atuais.

Camões é atemporal, fazendo sua obra um verdadeiro diagnóstico da dor humana de maneira profunda e emotiva. Seus versos abordam temas como o sofrimento causado pelo amor não correspondido, a perda de entes queridos e a luta contra as adversidades da vida. Sua capacidade de capturar a angústia e a melancolia através da linguagem poética permite que seus escritos ressoem com os leitores ao longo dos séculos, refletindo a experiência universal da dor humana.

Pesquisar as grandes tensões da poesia camoniana é um exercício fundamental para o estudante da área da Letras, a fim de aperfeiçoar os seus conhecimentos em Literatura.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **O tempo escapa do relógio e outros poemas**. Curitiba: Positivo, 2011.p.21.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello, INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. 11.ed.São Paulo.Editora Cortez, 2002.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.58.

MINCHILLO, Carlos C.; TORRALVO, Izeti F. **Sonetos de Camões**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

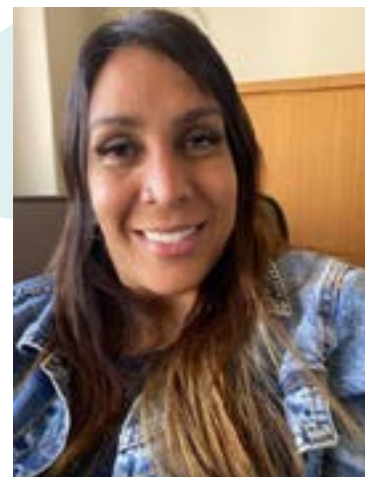
MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia**. São Paulo: Cultrix, 2002.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. . São Paulo: Cultrix, 2004.

MOISÉS, Massaud. **A Literatura portuguesa**. 37. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

SARAIVA, José Hermano. **História concisa de Portugal**. 23. ed. Sintra: Europa-América, 2005.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: E SUAS INFLUÊNCIAS NO TRABALHO DOCENTE



KATIA DE OLIVEIRA ALVES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNISA (2006); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade FMU (2015); Professora de Educação Infantil – no CEI Vila Império.

RESUMO

Inúmeras discussões têm ocorrido a respeito da Educação, dentre elas a formulação de Políticas Públicas, assim como a formação docente, requerida para ministrar aulas na Educação Básica, em especial. A formação docente, perpassa há décadas pelo desenvolvimento da pesquisa, principalmente nas Universidades públicas, compreendendo que a prática docente se dá por meio do desenvolvimento de pesquisas. A efetividade e o protagonismo das políticas educacionais culminam em transformações econômico-sociais e ideológicas que configuram o atual cenário brasileiro, em relação à formação docente para o Ensino Superior. Nesse sentido, justifica-se o presente artigo pelo fato de que a legislação muitas vezes não deixa clara a atuação do profissional, bem como as exigências cabíveis para se trabalhar nesta área do ensino. Como objetivo geral, tem-se uma discussão sobre a importância da formação de professores no contexto educacional; e como objetivos específicos, analisar os desafios enfrentados na formação continuada. Os resultados indicaram que os cursos de formação continuada têm se tornado um desafio na prática docente desde a formação inicial, principalmente relacionada as exigências atuais em âmbito educacional. Assim, pode-se concluir que é preciso investir tanto na formação inicial quanto continuada, e desenvolver o protagonismo dentro do processo formativo desses profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Ensino Superior; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido alvo de questionamentos e reflexões no âmbito acadêmico e educacional nos últimos anos, principalmente com questionamentos voltados a formação,

a pesquisa e ao ensino. A formação continuada é de suma importância uma vez que, atualmente, muitos cursos de graduação não conseguem contemplar de forma plena o contexto escolar onde a teoria muitas vezes foge a essa realidade. A experiência docente experimentada por nós aponta que a graduação está longe de dar conta de todas as variantes existentes na escola e na sala de aula.

Quanto aos cursos de formação continuada, o processo visa garantir uma melhor qualidade do ensino, contribuindo também para melhorar as condições do trabalho docente. Especialmente quanto a formação continuada, deve-se rever inicialmente os cursos de licenciatura, seja com relação a estrutura das Instituições de Ensino Superior quanto aos conteúdos formativos e currículos, para se pensar na continuidade e necessidade de formação desse tipo de aprendizagem.

Como justificativa, tem-se a importância da discussão sobre a formação de professores, como é o caso da realizada nas escolas envolvendo as articulações desenvolvidas pelo coordenador, para contribuir para a reflexão da prática docente na melhoria do processo educacional. No caso do coordenador responsável, a formação continuada dos professores ocorre nos horários coletivos e se mostra relevante.

Como problemática, o tema envolve questões governamentais que muitas vezes não propiciam a formação continuada de professores. Nesse caso, o tema em questão exige novos olhares principalmente para as Políticas Públicas que precisam ser repensadas e revisadas para que ocorra uma formação e educação de qualidade principalmente quanto a formação de professores.

Assim, como objetivo geral, tem-se uma discussão sobre a importância da formação de professores no contexto educacional; e como objetivos específicos, analisar os desafios enfrentados na formação continuada de professores.

FORMAÇÃO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Na Constituição de 1988, o capítulo referente ao Ensino Superior, trouxe novas diretrizes voltadas ao ensino, à pesquisa e a extensão nas instituições. Masetto (2008), discute que a formação docente no ensino superior é definida a partir do domínio de competências e habilidades específicas, incluindo uma determinada área de conhecimento a serem compartilhadas com os estudantes.

Para que isso ocorra, é importante que as instituições invistam em formação concreta dentro da realidade, voltada para a formação docente, realizando produções acadêmicas, incentivando a pesquisa, desde o início da graduação, até a pós-graduação.

A LDBEN, enquanto legislação tem sofrido alterações constantemente perdendo dentre outros aspectos, a inovação, havendo a necessidade de ajustes para que esteja de acordo com as inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade e que influenciam de forma direta a organização do processo educacional.

Isso demonstra a necessidade de revisão da legislação que discuta sobre a formação inicial e em especial específica, que esteja em concordância com as diferentes mudanças sociais, educa-

cionais, e políticas que vem ocorrendo durante as últimas décadas (BERNARDO e VASCONCELLOS, 2021).

O ensino, a pesquisa e a extensão são áreas de diálogo de um mesmo fazer, contribuindo para um olhar diferenciado no Ensino Superior quanto a formação de profissionais da educação, na diretriz de uma práxis acadêmica integrada e interdisciplinar, que converse entre todas as disciplinas com o escopo de gerar novos conhecimentos principalmente para a formação de professores.

Costa (2008), discute a formação docente do ponto de vista do professor assumir uma posição de pesquisador, como uma necessidade para que o ensino consiga progredir de forma expressiva, isto é, a ausência da produção da pesquisa não gera informação.

Isaia e Bolzan (2010), discutem que a formação docente é um movimento de análise e trabalho pedagógico que constituem os processos formativos docentes, os quais envolvem princípios éticos, didáticos e pedagógicos, separados do nível de formação inicial, seja o docente especialista, mestre ou doutor.

Maciel (2010), reforça essa ideia ao mostrar que a docência e seus saberes arraigados estão pessoalmente ligados a problematização de práticas e relações pedagógicas, bem como na troca de experiências entre os pares da instituição, na busca de novos conhecimentos e aprendizados, como também de estratégias necessárias à solução de problemas identificados.

Repensando na função das Universidades, esse tipo de instituição deve oferecer a todos os envolvidos, momentos de reflexão a fim de intervir na construção, a desconstrução e reconstrução dos conhecimentos, de forma qualitativa, já que a instituição de ensino superior é palco de mutações, desafios, confrontos e pensamentos (DEMO, 1998).

Entretanto, quanto a geração de pesquisas, os resultados podem ser variados e algumas vezes inclusive negativos, devido a forma com que os trabalhos acadêmicos têm sido produzidos atualmente. Nas últimas duas décadas em especial vêm ocorrendo uma corrida ininterrupta de responsabilidade dos docentes em produzir conteúdo de forma rápida, a fim de valorizar o currículo.

Assim, as universidades devem oferecer durante a formação docente momentos de reflexão, a fim de intervir na construção e desconstrução de conhecimentos com qualidade, porque elas servem de palco para transformações, desafios, confrontos e diferentes pensamentos (DEMO, 1998).

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Atualmente as escolas têm se sentido desafiadas quanto as mudanças eminentes ocorridas na Educação. Segundo Nóvoa (2019), não é apenas mais uma crise, como ocorrida nas últimas décadas, mas sim, do fim do ensino tradicional e do formato de escola que se conhece há tempos, urgindo uma nova instituição, com configuração diferente.

Bernardo e Vasconcellos (2021), relatam que uma das preocupações atuais com relação a educação é a formação de professores. Pesquisas referentes a essa questão têm sido cada vez

mais pertinentes envolvendo diferentes aspectos e visões, resultando em estudos e novas compreensões que visão auxiliar a discussão de questões provenientes de diversas naturezas, compreendendo a ampliação e o aprofundamento de questões pertinentes e atuais.

Ainda, segundo o autor, sua organização envolve uma configuração que existe há séculos: uma sede própria, com diversas salas de aula com os estudantes sentados em fileiras, virados para frente; estudantes distribuídos por faixa etária e série/ano correspondente; e um currículo baseado nas diferentes competências e habilidades que se deve desenvolver junto aos estudantes:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou a educação (GADOTTI, 1995, p. 90).

Tardif (2004) afirma que os conhecimentos dos professores não podem ser considerados como “construção individual”, mas, sim, pelas relações que envolvem a troca entre os pares, entre os estudantes e a própria comunidade na qual a escola está inserida, traduzindo-se em um organismo complexo, consoante com os propósitos educacionais.

Quanto as principais correntes educacionais, pode-se destacar o surgimento da Escola Nova, onde a educação ganhou espaço para uma série de intervenções que até então não ocorriam na Escola Tradicional. O movimento promoveu uma mudança significativa nas relações professor e estudante. O professor deixou de lado o estilo autoritário, para se tornar um mediador, através de práticas e intervenções que possibilitassem ao estudante se desenvolver de forma plena, inserindo elementos do seu cotidiano, bem como, desenvolver sua criticidade e autonomia.

No Brasil, por exemplo, a escola da década de 1960 apresentava conteúdos que muitas vezes não faziam sentido algum para os estudantes, já que os assuntos eram pertinentes à sociedade voltada para o mercado de trabalho, fundamentadas na Revolução Industrial.

Além disso, as instituições de ensino têm sido cobradas por questionamentos sociais e políticos que tem atribuído a responsabilidade pela formação integral dos estudantes em uma organização pré-estabelecida pela sociedade atual. Hoje a escola tradicional não possui mais chance de continuar, uma vez que é preciso mudar as concepções de educação pensando em um ensino centrado no estudante, no desenvolvimento de diferentes competências e habilidades e na autonomia e seu protagonismo.

O estudante tem a responsabilidade assumir sua posição de agente ativo de transformação social. Aqui se segue os interesses da sociedade, atribuindo à instrução o papel de propiciar aos estudantes o domínio dos conteúdos, desenvolvendo o raciocínio lógico e científico, para se tornar um cidadão crítico perante a sociedade.

Nóvoa (2019), relata que todas essas questões fazem com que seja preciso reformular a educação não só do ponto de vista do ensino e aprendizagem, mas, também da própria profissão docente e conseqüentemente da sua formação.

Por isso, as concepções de educação são inúmeras, sendo necessário escolher a que se

encontra mais de acordo com a realidade da escola e da comunidade na qual ela está inserida. Refletir com minúcia, coerência e parcimônia sobre qual a melhor concepção de educação é necessário a fim de escolher quais as teorias embasarão o processo educativo a fim de facilitar o ensino e a aprendizagem, e qual será defendida no Projeto Político Pedagógico (PPP).

No caso do Brasil, existe a emergência de movimentos que repensem no papel da escola. As mudanças devem repensar numa matriz científica e ao mesmo tempo cultural, como a que ocorreu a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo a importância do conhecimento, a partir do equilíbrio das diferentes vertentes educacionais, a fim de que contribua para o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que ainda existem dificuldades e resistências para a renovação das práticas pedagógicas (NÓVOA, 2019).

Assim, pensando na formação continuada de professores, o autor discute que não se trata apenas de pensar nas situações práticas ou somente da formação profissional, mas, entender a complexidade que envolve a profissão em suas dimensões.

Segundo Gatti (2010), mesmo com as mudanças das diretrizes, o que se observa nos cursos de licenciatura, principalmente na formação de especialistas, é a ocorrência de formação com foco na área específica, em detrimento da formação pedagógica.

Ainda de acordo com o autor, a formação docente para atuar na Educação Básica é realizada independentemente da área, ocorre de forma fragmentada, não havendo no país IES voltadas somente para a formação docente, com uma base comum para a formação de pedagogos e especialistas, voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão voltadas para a função didática, além das teorias e reflexões associadas a ela.

É possível ver diferenças entre a formação do docente polivalente, nos cursos de Pedagogia, voltados e fundamentados principalmente nos principais teóricos da Educação; diferentemente do professor especialista, que contempla diferentes conteúdos relacionados ao aprofundamento das questões relacionadas a teoria das disciplinas, onde a formação e a prática pedagógicas encontram-se limitadas as disciplinas de didática aplicada ao ensino e conseqüentemente aos estágios supervisionados.

No Brasil, existem cursos de formação voltados para a segunda licenciatura, que geralmente são feitos por profissionais que já atuam em sala de aula, mas, que não possuem formação naquela área de atuação especificamente. Os cursos são ministrados presencialmente ou à distância e compreendem muitas vezes o período de seis meses a um ano no máximo, o que deixa mais ainda em defasagem a formação profissional do docente.

Nesse sentido, a formação continuada acaba se desenvolvendo quanto a uma perspectiva que envolve mais o uma visão de que os estudantes podem e devem ser treinados de forma a melhorar seus desempenhos. Por isso, também se torna necessário pensar na concepção de formação continuada considerando-a como um processo que envolve o desenvolvimento profissional do professor, onde a dimensão das experiências deve superar as técnicas (CASTRO e AMORIM, 2015).

Desta forma:

O próximo local do texto em que há referência à formação continuada trata de garantir aos “[...] trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...]” (Inciso III do Artigo 61), a formação continuada “[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação [...]” (Parágrafo Único do Artigo 62) (CASTRO e AMORIM, 2015, p. 41).

Ao se interpretar o texto presente na legislação, nota-se uma perspectiva quanto a formação continuada enquanto capacitação e complementação, incluindo-se a visão da educação a partir do termo educação profissional.

Ou seja, ainda segundo Castro e Amorim (2015), é possível supor que a LDBEN traz a priorização do desenvolvimento da carreira, reduzida ao aperfeiçoamento de práticas, o que acentua um viés aparentemente técnico, sem deixar claro como isso irá acontecer e quem será responsável por tal aperfeiçoamento.

Segundo Gatti (2010), não há clareza do que se considera formação continuada. Os cursos que são realizados durante a pós-graduação, geralmente ministrados genericamente são vistos como possibilidades de contribuição para desenvolver o docente profissionalmente, como é o caso das reuniões pedagógicas, da participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo, o que remete a formação dentro do ambiente escolar; e a participação em seminários, congressos e cursos de curta duração oferecidos geralmente pelas Secretarias de Educação ou em instituições presenciais ou à distância, considerando-os como formação continuada, mesmo que não haja trocas entre os pares durante a formação.

No atual cenário que envolve a formação continuada, traz uma situação contraditória em que os professores estão cada dia mais divididos, entre desenvolver os programas de governo ofertados a eles ou correr atrás de aperfeiçoamento profissional a partir de sua conta e risco: “Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante [...]” (FREIRE, 2001, p. 28).

O profissional da educação acaba se adaptando as condições de trabalho que lhe são oferecidas e dentro do contexto, deve estar buscando formação continuada constantemente, seja a partir do aperfeiçoamento ou da corrida por novos conhecimentos. É essencial, tomar consciência dessa situação, para que se possa continuar a trabalhar e investir em uma identidade profissional mais consistente com o trabalho a ser desenvolvido (BERNARDO e VASCONCELLOS, 2021).

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DENTRO DAS ESCOLAS

A sociedade contemporânea tem passado constantemente por desafios. Dentre todas as mudanças educacionais, uma importante questão a ser discutida a fim de melhorar a qualidade da Educação é sobre a formação continuada de professores.

A formação continuada traz como premissa um conjunto de práticas que são vivenciadas

pelos professores e demais profissionais da educação, que ocorre paralelamente ao exercício da profissão (PERRENOUD, 1993).

A formação para o docente que atua em sala de aula muitas vezes também está restrita a uma disciplina de didática dentro da Graduação. Isso significa uma baixa exigência em termos de conhecimentos para o magistério e nem existe uma formação sistemática para a identidade profissional da docência (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Atualmente, discute-se a exigência por parte dos professores da formação continuada. Ela está relacionada ao completo trabalho do professor, envolvendo muitas vezes a fragilidade da formação inicial, o mesmo que ocorre dentro das IES. A ideia segundo o autor é que o professor necessita: “dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área” (VASCONCELLOS, 2011, p. 33).

Serrano (2013), realizou uma breve análise a respeito do conceito de cursos universitários, especialmente referente aos de formação continuada como a extensão, ao longo do histórico das universidades brasileiras, compreendendo esse tipo de curso não como algo isolado, mas, necessário para compreender o outro indivíduo como sujeito histórico e cultural, a fim de respeitar seus valores, suas crenças e sua cultura, onde inclusive, pode-se encontrar muitos professores realizando esse tipo de curso após a Graduação.

Ainda, questões como má formação dos professores, ausência ou pouco interesse no desenvolvimento de pesquisas, facilidade atual para entrar em cursos de nível superior mesmo que trazendo defasagens provenientes da Educação Básica, são alguns dos impedimentos para que a Educação aconteça de forma plena, o que infelizmente também se reflete na prática em sala de aula.

Pimenta e Anastasiou (2002), relatam que investir no processo de docência e no desenvolvimento profissional, mediante uma preparação pedagógica qualificada não ocorre separadamente ao desenvolvimento pessoal e institucional, mas, sim através de um processo que deve ser construído de forma interligada para construir novos saberes e práticas.

Cruz e Costa (2017), discutem que a formação de professores também se enquadrou em uma nova modalidade de ensino, regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 2005, pelo Ministério da Educação, baseado no Art. 80 da LDBEN: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”

Garrido (2007), relata que a tarefa do coordenador em ministrar formação continuada é difícil já que, inicialmente, não há fórmulas padronizadas a serem reproduzidas. Assim, é preciso encontrar soluções segundo a realidade de cada escola. O professor é convidado a refletir a respeito de sua prática na sala de aula, buscando no coletivo propostas para a melhoria constante do seu trabalho.

A desvalorização dos profissionais da Educação tem trazido jornadas exaustivas de trabalho, ambientes precários, faltando-lhes apoio, recursos, verbas e investimento, porém, tem sido exigido

formação continuada desses profissionais, que além da falta de tempo, muitas vezes precisa dispor de recursos próprios para conseguir estudar e se atualizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por um lado, a articulação dessa tríade retrata uma formação preocupada com os problemas da sociedade moderna, em que a produção científica se encontra em alta. Por outro lado, questões como o tempo, o investimento, a produção em grande escala, a competição e a própria falta de formação continuada dos professores interferem no processo. Ainda, no caso da formação de professores, existe a necessidade de uma nova institucionalização, trazendo a expectativa de uma outra tríade: universidades, profissão docente e escolas.

Assim, os cursos de formação continuada das Instituições de Ensino Superior se mostram um desafio para a prática docente, desde a formação inicial, principalmente relacionada as exigências atuais em âmbito educacional, como o conteúdo que é ministrado e até mesmo a falta de tempo dos professores a partir das jornadas exaustivas para complementar sua formação.

É preciso pensar na formação continuada docente no sentido de contribuir para a formação de uma comunidade de aprendizagem que de forma coletiva, sejam proporcionados espaços de experimentação pedagógica a partir de novas práticas, criando condições para uma formação continuada docente verdadeira.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, E.S.; VASCONCELLOS, K. **Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira.** Educação em Revista|Belo Horizonte|v.37|e32800|2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/55RGtLfGwtFtZKKRnHZJ4YN/abstract/?lang=pt>. Acesso 07 abr. 2024.

CASTRO, M.M.C.; AMORIM, R.M.A. **A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPP-qGRtcfNP/abstract/?lang=pt>. Acesso 08 abr. 2024.

COSTA, J.S. **Docência no Ensino Superior: professor aulista ou professor pesquisador?** In: Caderno discente do Instituto Superior de Educação. Aparecida de Goiânia, ano 2, n. 2, p. 41-61, 2008.

CRUZ, E.C.; COSTA, D.B. da. **A Importância da Formação Continuada e sua Relação com a Prática Docente**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 08. Ano 02, Vol. 03. pp 42-58, novembro de 2017.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GARRIDO, E. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador**. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, cp. 1, 9-15p.

GATTI, B.A. **A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores**. In: GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1 ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. **Movimentos construtivos da docência / aprendizagem: teses formativas**. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** – Endipe, 15, 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Endipe, 2010.

MACIEL, A. M. R. **Aprendizagem docente na educação superior: construindo redes de formação**. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** – Endipe, 15, 2010, Belo Horizonte. Anais...Belo Horizonte: Endipe, 2010.

MASETTO, M.T. (Org.). **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso 08 abr. 2024.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SERRANO, R.M.S.M. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, v. 13, n. 8, 2013. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf. Acesso 07 abr. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

VASCONCELLOS, C.S. **Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 33-58, v. 8.

A ABORDAGEM EMMI PIKLER NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LETÍCIA PELISSARI SANTOS

Graduação em Letras pela UNIFIEO (2006); Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2015); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo trazer informações a respeito das contribuições de Emmi Pikler para a Educação Infantil. Ao se falar em educação, implica-se a ideia de que o processo de crescimento e desenvolvimento de um ser humano não é guiado apenas por fatores biológicos, mas resulta de uma interação complexa de fatores socioculturais, ecológicos, psicológicos, genéticos e fisiológicos. Atualmente há consenso sobre a impossibilidade de pensar o crescimento e o desenvolvimento a partir de concepções determinísticas e monocausais. Há várias décadas que as relações interpessoais, juntamente com os valores e normas culturais, as condições sócio-históricas e as características biológicas da nossa espécie, começaram a ser vistas como inextricavelmente ligadas na consideração das trajetórias de desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Crescimento; Desenvolvimento; Relações Interpessoais.

INTRODUÇÃO

A abordagem Pikler leva o nome da Dra. Emmi Pikler, que dedicou sua vida ao estudo das crianças e seu desenvolvimento. Seu trabalho foi baseado em observações detalhadas de bebês e crianças. A abordagem Pikler centrou-se na ideia de que as crianças são seres ativos e competentes desde o nascimento, capazes de se auto-regularem e de aprenderem ao seu próprio ritmo.

Baseia-se no princípio fundamental de que cada criança é única e se desenvolve no seu próprio ritmo. Isto significa respeitar as diferenças individuais e não forçar as crianças a atingir determinados marcos de desenvolvimento antes de estarem prontas.

Brincar é uma parte crucial do desenvolvimento infantil, e o método Pikler enfatiza a brincadeira autodirigida. As crianças têm a liberdade de explorar e brincar por conta própria, o que lhes permite aprender no seu próprio ritmo e desenvolver competências importantes, como a resolução de problemas e a criatividade.

A relação entre o cuidador e a criança é essencial no método Pikler. Promove-se um relacionamento seguro e amoroso baseado na confiança e no respeito mútuos. Isso cria um ambiente no qual as crianças se sentem seguras para explorar e se desenvolver.

Emmi Pikler estava convencida de que a criança que pode mover-se com liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair; enquanto a criança superprotegida e que se move com limitações têm mais riscos de acidente porque lhe faltam experiências e desconhece suas próprias capacidades e seus limites (FALK, 2004, p. 11).

O Método Pikler baseia-se em vários princípios fundamentais que orientam a educação e o cuidado das crianças. Esses princípios incluem:

CUIDADO RESPEITOSO

O cuidado das crianças é realizado de forma respeitosa e digna, reconhecendo suas necessidades individuais e autonomia. As práticas invasivas são evitadas e a comunicação aberta é promovida, mesmo desde tenra idade.

MOVIMENTO LIVRE

As crianças são incentivadas a circular livremente e no seu próprio ritmo. Isto envolve proporcionar um espaço seguro e apropriado para as crianças explorarem e desenvolverem suas habilidades motoras sem restrições.

HORA DE BRINCAR AUTODIRIGIDO

A brincadeira autodirigida é considerada essencial para o desenvolvimento infantil. As crianças têm a oportunidade de brincar e explorar de forma independente, o que incentiva a tomada de decisões e a criatividade.

ROTINAS PREVISÍVEIS

Rotinas previsíveis proporcionam segurança e estabilidade às crianças. Saber o que esperar do ambiente e das interações cotidianas os ajuda a desenvolver um senso de confiança e autocontrole.

AMBIENTE ENRIQUECEDOR

Cria-se um ambiente enriquecedor com brinquedos e materiais adequados à idade que estimulam a curiosidade e a aprendizagem. A exploração e a descoberta são incentivadas através da manipulação de objetos.

BENEFÍCIOS DO MÉTODO PIKLER

A pedagogia Pikler oferece uma série de benefícios significativos para o desenvolvimento e bem-estar dos menores. Esses benefícios decorrem de seu foco no respeito, na autonomia e nas brincadeiras autogeridas.

DESENVOLVIMENTO MOTOR SÓLIDO

Permitir que as crianças se movam livremente e explorem o ambiente contribui para o desenvolvimento de fortes habilidades motoras e uma boa coordenação.

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA

Incentivar a tomada de decisões desde cedo promove a independência e a autoconfiança.

RELACIONAMENTOS SAUDÁVEIS

A ênfase em relacionamentos seguros e afetuosos promove vínculos saudáveis entre educadores e crianças, contribuindo para uma base sólida para relacionamentos futuros.

CRIATIVIDADE E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

As brincadeiras autogeridas estimulam a criatividade e a resolução de problemas, habilidades essenciais para o sucesso na vida.

COMUNICAÇÃO ABERTA

A pedagogia promove a comunicação aberta e amorosa entre cuidadores e crianças. Isso facilita a construção de um vínculo forte e permite que as crianças expressem suas necessidades

e emoções de maneira saudável.

A IMPORTÂNCIA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Existe um amplo consenso entre investigadores e organizações internacionais sobre a importância da educação na primeira infância para o desenvolvimento e bem-estar de crianças desde o berço. A literatura tem demonstrado que a educação infantil pode desempenhar um papel decisivo na contribuição para o sucesso escolar, na prevenção do abandono escolar e na redução das desigualdades sociais.

A educação infantil de qualidade, entre outros fatores, exige profissionais e paraprofissionais (assistentes ou técnicos) competentes e bem formados, cuja preparação e oportunidades de aprendizagem estejam alinhadas com os papéis e responsabilidades que devem cumprir no seu desempenho profissional.

Com os avanços nas pesquisas em psicologia e neurociência, sabemos hoje que crianças, mesmo antes de nascerem, são capazes de explorar o ambiente e aprender. Os primeiros dois anos de vida são um período crítico para o desenvolvimento cerebral, e a falta de experiências estimulantes causa déficits na saúde física, cognitiva e principalmente emocional dos bebês (SHONKOFF & PHILLIPS, 2000). Por esta razão, é essencial gerar instâncias pedagógicas intencionais que atendam e satisfaçam as necessidades e exigências emocionais e de aprendizagem de crianças de 0 a 2 anos, por meio do trabalho conjunto da equipe da escola, da família e da comunidade.

Hoje se reconhece que educar crianças em nível de creche (0 a 2 anos) é uma tarefa altamente complexa, que requer formação especializada dos adultos responsáveis para impactar positivamente o seu desenvolvimento (UNESCO, 2016).

O nível infantil caracteriza-se por uma acentuada dependência da criança em relação ao adulto, por quem desenvolve um forte apego, que lhe serve de base à sua subsistência e que lhe permite conquistar gradualmente a sua autonomia, graças ao surgimento de capacidades cruciais, como linguagem e locomoção. Neste contexto, os adultos responsáveis devem ser capazes de criar condições para que as crianças possam exercer o seu protagonismo, dando espaço à iniciativa mas, ao mesmo tempo, desenhando situações desafiantes que incluam interações sociais de qualidade. A creche exige, então, adultos com grandes expectativas em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças, que sejam capazes de estabelecer vínculos sólidos e seguros, que utilizem a linguagem para acompanhá-los no processo de significação da realidade.

Sabe-se que os bebês e as crianças muito pequenas necessitam de cuidados e atenção constantes às suas necessidades pessoais: precisam de ser movidos, alimentados e adormecidos em rotinas mais ou menos fixas, que diferem de criança para criança. Além disso, para as crianças pequenas, a aprendizagem é constituída por relações com os outros, e que o calor, a capacidade de resposta e a interatividade das relações que os adultos referências estabelecem com as crianças aumentam a sua disposição para a aprendizagem e o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1978 ; BRUNER, 1983 ; ROGOFF, 2003).

Emmi Pikler propõe que os bebês e as crianças pequenas precisam de um ambiente em que sejam respeitados e “nutridos” em todos os sentidos da palavra, para se tornarem indivíduos emocional e socialmente maduros. Para este autor, as relações emocionais, a saúde física, mas sobretudo a livre circulação, estão na base da cognição e da aprendizagem complexa (PIKLER, 1940). Por estas razões, quando nos referimos ao nível da creche, devemos pensar na educação e na aprendizagem num sentido amplo, que inclui o afeto (Page et al., 2013; Lally & Mangione, 2006), a escuta ativa e movimento (Pikler, 1940), além da proteção da segurança e do cuidado. Isto implica que o clima da creche deve ser de liberdade e busca pessoal, onde cada criança escolhe o que fazer diante de uma diversidade de experiências desafiadoras propostas pelos adultos, que projetam os espaços e depois interagem com carinho e sensibilidade através de gestos e palavras (Bornand, 2016).

Por outro lado, ao nível da creche, as relações recíprocas estabelecidas entre os profissionais e as famílias das crianças são cruciais. Segundo Copple & Bredekamp (1997), quanto mais novas as crianças, mais elas se beneficiam quando os adultos sob seus cuidados se comunicam entre si e concordam em objetivos comuns. Estas relações, no entanto, para terem um efeito positivo no desenvolvimento das crianças, além de serem recíprocas, devem ser respeitadas, cooperativas, regulares e equitativas. Nada se consegue quando são apenas os educadores ou técnicos que declaram ter “todo o conhecimento” sobre as crianças e vêem os pais como deficientes ou incapazes.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, a educação infantil ou educação infantil tornou-se um dos níveis de formação de grande relevância para as diferentes políticas sociais, educacionais e econômicas que vêm sendo implementadas há algum tempo em vários países latino-americanos (BRAVO E MORALES, 2012). Essas ações baseiam-se nas diversas contribuições teóricas e empíricas emanadas das neurociências, que dão conta da relevância dos cinco primeiros anos de vida no desenvolvimento posterior do ser humano.

Um dos aspectos centrais a considerar numa educação infantil eminentemente humanista e empoderadora corresponde à compreensão dos fundamentos e princípios que a sustentam. Particularmente BNCC (Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, atual quadro curricular para este nível educacional no Brasil, são definidos os seguintes princípios pedagógicos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Este último adota especial atenção pois enfatiza, por um lado, a centralidade desta atividade natural do ser humano no seu desenvolvimento integral e, por outro lado, o caráter lúdico que as experiências educativas e as situações de aprendizagem oferecidas aos alunos devem ter. Isso porque neste período da vida eles necessitam de experiências de aprendizagem que lhes permitam satisfazer suas necessidades básicas e entre elas está a brincadeira. (ANAIS, 2010, p.3)

Para responder ao exposto, é fundamental gerar um espaço-ambiente lúdico, seguro e pro-

vocador, ao qual prevaleçam oportunidades de movimento, exploração, encontro e relacionamento, de forma que se tornem ambientes promotores de aprendizagem que promovam o processo identitário de crianças pequenas. Nesse sentido, é importante ressaltar que no espaço e ambiente da sala de aula, o papel desempenhado pelo educador e a atitude perante o processo educativo das crianças assumem um valor transcendental, pois por um lado o educador tem a responsabilidade de dotar o ambiente educativo dos elementos adequados que promovam a aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, ser capaz de acompanhar as crianças no seu processo de aprendizagem, parando para observar, ler e compreender as brincadeiras que jogam espontaneamente. Isso porque a observação rigorosa da ação espontânea oferece a possibilidade de reunir informações úteis sobre a evolução da criança e receber sugestões valiosas para ativar os estímulos mais convenientes naquele determinado momento.

Nos discursos atuais sobre a pedagogia para a educação infantil em nível internacional e nacional, são evidentes certas perspectivas curriculares amplamente referenciadas por educadores de infância e outros atores do sistema escolar. Dentre essas perspectivas, destacam-se, por exemplo, a Pedagogia Waldorf e a Pedagogia Pikler, cujas origens remontam ao início e meados do século XX na Europa Ocidental.

Atualmente, são identificadas diferentes correntes psicopedagógicas contemporâneas voltadas ao desenvolvimento cognitivo do aluno, portanto, os diferentes agentes sociais fazem uso dessas correntes para poder compreendê-la e poder aplicá-la em suas funções de trabalho. Tal como acontece com a educação, os professores devem recorrer a diferentes correntes psicopedagógicas para poderem criar o seu planeamento, criar ambientes, situações e estratégias didáticas de aprendizagem, com o objetivo de que os alunos obtenham uma educação de qualidade, por isso é essencial que cada professor identifica as etapas do desenvolvimento cognitivo de seus alunos e os diferentes métodos para facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Os paradigmas possuem uma matriz disciplinar para poder interpretar a realidade de uma comunidade científica, que se baseia numa estrutura de pressupostos teóricos, fundamentos epistemológicos, critérios metodológicos e formas de aplicação. Atualmente, dentro da educação, são utilizados vários paradigmas psicoeducacionais, sendo eles: behaviorista, cognitivo, humanista, construtivista e sociocultural, cada um dos paradigmas apresenta diferentes posições que tentam explicar os aspectos da concepção de educação, os objetivos do ensino, a organização curricular, a relação entre professores e alunos, entre outros. Portanto, numa perspectiva geral, contribuem para o conhecimento e fornecem fundamentos explicativos a partir de diferentes abordagens. Pode-se considerar com segurança que não existe um paradigma que contenha todo o conhecimento acumulado para explicar o processo de aprendizagem.

Podemos observar que o professor possui diferentes funções dentro do sistema educacional, como a própria formação continuada, além da formação de sujeitos críticos e analíticos. A concepção de educação abrange a política, a cultura, a história do desenvolvimento do ser humano e da sociedade, onde sejam capazes de transformá-la, sendo o professor o principal pilar da educação, razão pela qual a sua formação contínua e permanente é uma necessidade básica para feedback de sua prática docente.

O objetivo de executar essas correntes pedagógicas é complementar o currículo, fazendo uso dessas ferramentas para educar e garantir que os alunos adquiram o perfil de graduação, portanto, é necessário educar para formar seres sociais capazes de compreender a realidade que o cerca, na qual você pode interagir colocando em prática seus conhecimentos e conhecimentos no seu dia a dia. É fundamental que o aluno aprenda a trabalhar de forma colaborativa, para o que o professor deve implementar estratégias que permitam ao aluno interagir, e assim conseguir o trabalho em equipe para poder compartilhar conhecimentos e ao mesmo tempo aprender com os outros.

O professor deve perceber o aluno como um sujeito que possui determinado nível de desenvolvimento cognitivo e que desenvolveu uma série de interpretações ou construções sobre determinados conteúdos escolares. É fundamental que o aluno alcance uma aprendizagem significativa por meio da vivência e do contato social, passam pelo processo de internalização, apropriando-se de conceitos e conhecimentos que posteriormente aplicam no seu cotidiano.

No que diz respeito à profissão docente, observa-se que ela possui funções distintas vistas em diversas dimensões e contextos, pois o trabalho docente não implica apenas estar em sala de aula transmitindo conhecimentos, vai além de ser um simples transmissor de conhecimentos, envolve formação. contínua, bem como permanente, do professor, deve estar sempre atualizada para que ele ouse oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade que lhes permita ser seres criativos, analíticos, críticos e inventores, capazes de comunicar o seu ponto de vista apoiando suas opiniões.

É a realização de trabalhos administrativos, de gestão, de estratégias de ensino e de planejamento diário que servem como ferramenta para enriquecer sua prática docente. Envolve muitas horas diárias de preparação de aulas, revisão de trabalhos, trabalhos de casa, exames, entre outros.

O professor é um profissional que está no nível de outros profissionais ou profissões, trazendo uma ênfase intelectual à sua prática, com uma regulamentação clara para o seu bom desempenho onde existe todo um mecanismo de entrada na sua vida profissional, mecanismos que ao longo do tempo são vem modificando, com o passar do tempo, sua rotina, um costume, o professor cumprindo suas funções vinculadas aos projetos pelo Estado, seja da escola pública ou privada, é evidente obrigação do professor não cair nos referidos aspectos e levar a sua prática docente da melhor forma possível.

O professor é o principal ator da educação na sociedade, tal formação exige professores comprometidos com o processo pedagógico, envolvidos no trabalho educativo, orientado para o desenvolvimento humano que transcende a aprendizagem de conteúdos, bem como procedimentos na ordem técnica de atuação futura. Existem professores dedicados à sua profissão, embora muitas vezes as condições de trabalho não sejam as mais adequadas para desempenhar e obter os resultados esperados, para citar alguns fatores que limitam a tarefa docente e o bom desenvolvimento pessoal são: O número de alunos por turma, o a infraestrutura física da escola, as condições materiais, a manutenção das salas de aula, playgrounds e sanitários, a carga administrativa e a carga horária dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é fundamental para fornecer ferramentas iniciais para o desenvolvimento e formação das pessoas. Os processos vivenciados nesta fase são muito influenciados pelo ambiente, pela família, pela comunidade e pelos centros educacionais. Por isso, as etapas da educação infantil e do ensino fundamental são consideradas uma das mais importantes para melhorar a qualidade e a eficiência da educação.

É evidente que a educação tem um valor social indubitável e que se expressa por meio de diferentes indicadores, sendo a formação acadêmica e profissional uma vantagem para as pessoas progredirem ao longo da vida, uma vez que existe uma maior capacidade de desenvolvimento das suas competências.

A abordagem Pikler segue o procedimento de observar o livre desenvolvimento da criança utilizando como ferramentas o cuidado com a saúde física, o afeto, o respeito à individualidade e a autonomia de cada criança. Seguindo esta lógica, nenhum estímulo ou intervenção por parte do adulto se torna desnecessário. Assim, para que a criança vivencie o espaço com liberdade de movimentos, alguns cuidados devem ser tomados na preparação desses ambientes.

REFERÊNCIAS

ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais
Belo Horizonte, novembro de 2010.

BORNAND, S. **Sala de creche Primeiro nível educacional** . Santiago do Chile: Mil Hojas Ltda. 2016.

FALK, Judith. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução: Suely Amaral Mello. JM Editora, 2004. 88p.

PIKLER, E. **O que seu bebê já pode fazer?** Hungria. Tradução para o inglês, boletim da Sensory Awareness Foundation. 1940.

UNESCO. **Estado da arte e critérios orientadores para o desenvolvimento de políticas de formação e desenvolvimento profissional para professores da primeira infância na América Latina.** Santiago do Chile: UNESCO. 2016.

VYGOTSKY, LS. **Mente na sociedade: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores.** Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA: PRINCÍPIOS DO LETRAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO



LUCIANA CHIARELLI NALE DA SILVA

Graduação em Matemática pela Faculdade UNINOVE (2001); Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2014); Pós-graduação em Pedagogia Hospitalar (2023) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Maria Helena de Faria Lima.

RESUMO

Compreender o processo de alfabetização, leitura e letramento como etapa possível desde a educação básica nos permite conceber sua importância e a necessidade para a formação de alunos leitores e capazes, principalmente, de compreender a sociedade em que estão inseridos, pois ler é muito mais que decodificar os signos de linguagem, mas sim ser capaz de transformar a si mesmo e ao meio em que se está inserido. A leitura é trabalhada à partir da exploração das diferentes formas de acesso que possibilitem ao aluno o contato com o mundo letrado, como os cantinhos de leitura nas salas de aula, voltados a estimular os alunos e dar início, de maneira natural, aos processos de aprendizagem, ao desenvolvimento da alfabetização, dos processos de leitura e letramento, entendendo a capacidade da criança em tomar para a si o significado do texto e de se reconhecer nele, descobrindo assim seu papel na sociedade e no mundo. Ou por meio das diferentes ferramentas facilitadoras, como a música, as artes, a poesia, entre outros, como forma de estimular e compreender que o processo de leitura vai além da decodificação dos símbolos linguísticos, mas sim, permitir ao indivíduo interpretar o texto, compreender seu significado e transformar sua própria história através das diferentes narrativas linguísticas que lhes permite compreender-se como protagonista de sua transformação social por meio do poder da 'palavra'.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Oralidade; Letramento; Autonomia social.

INTRODUÇÃO

A linguagem enquanto forma de comunicação e expressão foi construída e modificada à medida que o homem se desenvolveu e aprendeu a transformar sua realidade e o modo como se rela-

cional socialmente, apropriando-se das experiências e vivências cotidianas. À medida que o mundo e o modo de vida da sociedade foi sendo modificada pelas descobertas e invenções do homem, também se modificavam a forma como se comunicavam e expressavam suas ideias, sentimentos, desejos, vontades, medos e angústias. E com o desenvolvimento do homem e as transformações decorrentes de sua evolução, a linguagem e a escrita passaram a representar uma das maiores formas de comunicação.

As transformações tecnológicas trouxeram ainda mais importância para a forma como o sujeito se comunica, ressaltando ainda mais a importância e necessidade do domínio da leitura, escrita e letramento enquanto ferramenta de desenvolvimento e equidade social. Porém, da mesma forma que a tecnologia aproxima as diferentes formas de linguagem e comunicação do homem, também o afasta do conceito de leitura e letramento, com ferramentas mais atrativas que o livro. Assim, ao invés de ampliar seu desenvolvimento cultural, percebemos que uma grande parcela da população tem demonstrado crescente empobrecimento linguístico, seja da norma culta como a própria linguagem coloquial, fato percebido na dificuldade em interpretar um texto ou mesmo em reconhecer o significado de determinadas palavras. E foi justamente essa observação que motivou esse trabalho, buscando aprofundar as reflexões e o impacto desse processo para oralidade, escrita e letramento desse sujeito que, apesar de todo acesso e facilidade, não consegue se comunicar de modo claro ou mesmo fazer a leitura de mundo, nessa sociedade conectada e globalizada.

Os graves problemas sociais e a desigualdade crescente em diferentes áreas da sociedade contemporânea, como saúde, educação, segurança, moradia, qualidade de vida, segurança alimentar, entre outras, são aspectos relevantes de denotam a necessidade de buscarmos melhores condições de vida e equidade social. Como bem sabemos, a educação é o caminho mais promissor para incentivar as mudanças e promover igualdade de oportunidades. Para isso, precisamos formar cidadãos capazes de compreender seu papel social e como exercer sua cidadania plena, buscando minimizar as desigualdades e melhorar suas oportunidades. Buscamos, assim, por meio de revisão bibliográfica de caráter qualitativo, apresentar reflexões que permitam compreender a educação e a importância da capacidade de oralidade e letramento para a formação de uma sociedade mais equânime.

ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E LETRAMENTO ENQUANTO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A constante preocupação com o analfabetismo e a necessidade de transformar o homem em um ser letrado vai além da simples necessidade de torná-lo capaz para o mercado de trabalho ou para sua autonomia pessoal, mas especialmente em possibilitar que ele consiga compreender-se enquanto ser social de direitos, capaz de transformar a si mesmo, à comunidade em que está inserido e a própria sociedade de modo geral.

Porém, muitas pessoas não dominam o conhecimento sobre a linguagem ou demonstram dificuldade para se comunicar mesmo que através da linguagem coloquial, acabando por permanecer à margem de todo o progresso e transformação que o desenvolvimento cognitivo e a cultura

podem oportunizar para o sujeito, pois as pessoas com nível de letramento restrito, em geral se sente discriminadas e estigmatizadas devido a seu vocabulário peculiar, falta de domínio sobre a escrita e pela decorrente incapacidade de compreender a sociedade através da leitura social que podemos fazer à partir da informação, da comunicação e da linguagem.

Como destacado por Saussure (2003), a língua é parte essencial da sociedade, representada pela forma como o sujeito se comunica e se expressa. Podemos então dizer que a escrita e a oralidade significam antes de tudo, o meio intermediário pelos quais duas consciências se comunicam. Assim, não basta priorizar a alfabetização enquanto aquisição dos signos da linguagem, pois isso apenas permite ao sujeito apropriar-se de letras, sílabas e palavras, que sem significado reflexivo, tornam-se apenas frases desconexas. Portanto, um dos maiores desafios no processo de alfabetização e elemento de preocupação e dificuldade nessa etapa da aprendizagem é justamente estabelecer significado entre o que será ensinado e o que o aluno traz consigo de bagagem cultural, adquirida em seu cotidiano e que compõe sua educação informal, transformando o que se lê em muito mais que palavras soltas numa folha de papel. (Teberosky & Cardoso, 1995)

Para as autoras, é preciso criar laços com o que se aprende, permitindo que o aluno se sinta desafiado a refletir sua própria identidade e cultura a partir da leitura, sendo assim capaz de relacionar as palavras a um sentido maior ao ler, pois “ler é passar a limpo as suspeitas levantadas no primeiro encontro” (Teberosky & Cardoso, 1995, p.25”).

Sob essa perspectiva, é necessário repensar a alfabetização, buscando respostas para uma das maiores dificuldades que se enfrenta atualmente na educação nacional, pois mesmo quando não se percebe grandes dificuldades na aquisição da escrita e leitura, ainda assim ao ser confrontado sobre o que o texto traz como reflexão, em sua interpretação e entendimento do que lhes foi apresentado, seja em textos literários, em filmes, numa letra de música, percebe-se muita dificuldade em descrever esse contexto em palavras. E é justamente esse processo de releitura que estimula o letramento! Diante deste contexto, a concepção de letramento amplia ainda mais a importância da alfabetização para a vida de um indivíduo, como destacado por Silva (1988), ao dizer que não basta que um indivíduo aprenda a ler e escrever, mas sim que ele consiga incorporar este aprendizado em seu cotidiano.

É preciso repensar a educação a partir da necessidade em formarmos sujeitos protagonistas e capazes de compreender seu papel social dentro do meio em que está inserido, identificando as oportunidades e as desigualdades a ele impostas pela falta de oportunidades. Porém, mais que isso, não basta apenas reconhecer a desigualdade, mas identificar meios de modificar essa realidade. Para isso, o sujeito precisa ser capaz de fazer a leitura crítica do que o cerca, da sociedade em que transita e de como essa realidade impacta em sua vida e no meio em que está inserido. O pensamento reflexivo é essencial para compreender a leitura de mundo e a partir do reconhecimento de sua identidade social, buscar formas de transformar essa realidade em seu benefício.

ENTRE A ORALIDADE, A ESCRITA, A GRAMÁTICA E O LETRAMENTO

A aquisição da capacidade de escrita e letramento (alfabetização e leitura) é algo que gera grande expectativa não apenas para o próprio aluno e sua família, mas para a sociedade de modo geral, como concepção da capacidade de desenvolvimento cognitivo, social e emocional de um indivíduo. Deste modo, o período de alfabetização vem acompanhado de grande carga de ansiedade para que o indivíduo seja capaz de escrever seu nome, ler textos de diferentes narrativas, ter autonomia para realizar diferentes atividades que exigem domínio dos signos linguísticos, entre outros.

Sob essa ótica, o desenvolvimento da alfabetização parece apresentar respostas para uma das maiores dificuldades que se enfrenta atualmente nas escolas de modo geral, pois os alunos não apenas demonstram dificuldades na escrita e leitura, como principalmente na interpretação e entendimento do que lhes é apresentado, tanto em textos como em imagens, pois, uma vez que o aluno não teve esta vivência, este estímulo, ele nem mesmo consegue entender o que lhe “diz” um filme, um texto, um poema, uma obra de arte ou gravura. Diante deste contexto, a concepção de letramento amplia ainda mais a importância da alfabetização para a vida de um indivíduo, como destacado por Soares (2003), ao dizer que não basta que um indivíduo aprenda a ler e escrever, mas sim que ele consiga incorporar este aprendizado em seu cotidiano.

O conceito de letramento traz novo olhar e importância aos processos de aquisição da alfabetização e das capacidades de escrita e leitura, pois rechaça o conceito de que a interpretação de textos, a leitura de mundo, deveria vir após anos de experiência na escola e, principalmente após o domínio pleno dos códigos formais de linguagem. Entende-se que a capacidade de letramento deve estar associada ao processo de alfabetização, de modo a possibilitar o domínio textual já desde os primeiros processos. Tal proposta tem amparo na necessidade de modificar o cenário de décadas de formação de analfabetos funcionais, ignorantes de seus direitos e da compreensão deste mundo globalizado e tecnológico que lhes apresenta exigências e capacidades que eles acreditam não terem condições de cumprir ou adquirirem.

Pode ser uma aprendizagem de natureza perceptual e motora ou de natureza conceitual. O ensino, no primeiro caso, pode estar baseado no reconhecimento e na cópia de letras, sílabas e palavras. No segundo, no planejamento intencional de práticas sociais mediadas pela escrita, para que as crianças delas participem e recebam informações contextualizadas (Scarpa, 2006, p.1)

Alfabetizar vai muito além de ensinar a composição silábica e o reconhecimento dos signos de leitura, ultrapassa a decifração de palavras e frases isoladas, pois isso leva o sujeito ao analfabetismo funcional, quando o indivíduo [...] “muitas vezes, tem a impressão de compreender isoladamente cada uma das palavras e mesmo todas as frases do texto, mas não percebe o sentido global” (Favero, 1992, p.225). Seu objetivo maior é possibilitar ao indivíduo o conhecimento de mundo e de si mesmo, da capacidade de transformar-se e transformar o mundo ao seu redor, da capacidade de interpretar e compreender o que acontece ao seu redor e de reconhecer sua capacidade de inferir na realidade, modificando-a e transformando a sociedade em que está inserido.

Podemos afirmar que o sentido do texto se constitui através da interação entre os diferentes interlocutores, envolvendo a imagem que estes fazem uns dos outros e dos personagens, possibili-

tando o reconhecimento de si mesmo no contexto lido ou, mesmo, reconhecendo-se nos personagens apresentados, o que implica na capacidade de interpretar a realidade lida com a vivenciada, sendo este um dos objetivos da leitura, como uma proposta de reflexão e interpretação do que se lê com o que somos. Desse modo, o que deve ser realçado é o processo de construção de sentido do texto, numa tarefa coletiva entre professor e alunos (Martins, 1988).

Quando o leitor encontra no texto as “respostas” aos questionamentos que a leitura suscita, torna-se compreensiva, correspondendo, assim, à função que se pretende no processo de aprendizagem. Como cita Kato, (1985), o ato de ler é visual, visa a um objetivo, é seletivo e baseia-se na compreensão. Neste sentido, o papel do professor é de extrema importância pois é o fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução. Portanto, ensinar a ler assemelha-se a ensinar a decodificar o texto, nos modelos centrados no leitor. Sabe-se que ler significa compreender e para compreender o texto é preciso saber manejar com desenvoltura o código em que está escrito, ainda que ninguém assimile sem muita leitura e mais compreensão.

DA CAPACIDADE DE LER AO LETRAMENTO: O SER SOCIAL

O processo de alfabetização e ensino da leitura é apresentado como condição essencial da capacidade cognitiva do sujeito, estando intimamente relacionado aos baixos índices de aproveitamento escolar e desigualdade social, pois a limitação entre a capacidade e domínio de escrita e interpretação textual são fatores determinantes para a leitura crítica e social do mundo. Como destacado por Kleiman:

[...] “a leitura caracteriza-se por um processo não-linear, dinâmico na interpretação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e é uma atividade essencialmente preditiva de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual e sua experiência”. (2004, p.30).

O conhecimento faz parte da vida de qualquer ser humano desde seu nascimento, sendo passado de pai para filho, de acordo com seus hábitos, costumes e valores culturais, influenciados pela sociedade e pela comunidade em que vive. Um indivíduo tem conhecimento e cultura, mesmo antes de ser ‘letrado’, e é capaz de compreender seu papel social, porém as diferenças entre o sujeito alfabetizado e o analfabeto funcional são justamente as oportunidades que ambos têm em transformar sua realidade e o meio em que transita. Nesse sentido, Almeida & Correia (1995) ressaltam justamente as diferenças a partir do ingresso do sujeito na escola e de sua aquisição oral e escrita, enquanto ferramenta de transformação social e capacidade de autonomia.

Muito embora nas últimas décadas a educação e a matrícula escolar estejam mais acessíveis à toda população, mesmo nas mais distantes localidades do país, não podemos dizer que todo aluno tenha alcançado a capacidade de letramento. Uma vez que a educação centrou esforços para que todo cidadão pudesse ser tirado da capacidade de analfabetismo, sendo capacitado para escrever seu próprio nome, realizar cálculos simples e conquistar relativa autonomia como ter seus documentos e ser capaz de identificar textos de diferentes narrativas, ter autonomia para oralidade e letramento vão além dessas capacidades, [...] “isso significa que nem sempre acesso à escola representa acesso ao saber”. (Libâneo, 1991, p.35).

É preciso compreender que o processo de alfabetização, buscando certa ‘uniformidade cultural’ entre os diferentes sujeitos não garante que a aquisição de escrita, oralidade e letramento permita uma educação de qualidade para todos, como ressalta Colleto (2004, p.54), [...] “quando as diferenças individuais passam a ser compreendidas como diferenças de oportunidades ou de cultura, somos obrigados a encarar sob uma nova ótica, a ação pedagógica que prepara a criança para ler e escrever”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de alfabetização e leitura concebida a partir da capacidade de ler e escrever, apenas, centradas em atividades a serem ensinadas na escola por meio de textos didaticamente elaboradas, desconsiderando a diversidade e a cultura do sujeito, está fundamentada em modelos definidos sobre como processar as informações, que trazem aspectos cognitivos da leitura relacionados entre o texto enquanto objeto de linguagem, linguagem escrita e compreensão gramatical. Neste contexto, podemos destacar que as dificuldades que os alunos apresentam no processo de interpretação textual se justifica na própria incapacidade de compreensão dele, de formalizar o raciocínio entre o escrito e seu significado. Isso é decorrente de práticas pedagógicas que potencializam o uso do texto didático para fundamentar os processos de alfabetização e aprendizagem, sem dar margem à criação e exploração do texto por parte do aluno. a contextualização da leitura conduz à reflexão de questões de poder, das relações sociais, das formações ideológicas, o que possibilita uma produção de sentidos relacionados entre si e não um sentido único como produto, mas uma múltipla significação. É dessa forma que o texto didático deveria ser apresentado, de modo a instigar a reflexão ou como ferramenta de revisão de estudo ao aluno, instigando a busca por mais informação, complementando o tema com novos materiais textuais e suprimindo o material pronto e acabado.

As práticas de escrita e leitura, a partir de diferentes elementos, ferramentas e propostas, permite contextualizar a leitura dentro da diversidade e a partir de questões de poder, das relações sociais, das formações ideológicas e da própria realidade do aluno, o que possibilita uma produção de sentidos relacionados entre si e não um sentido único como produto, mas uma múltipla significação. É dessa forma que o texto didático deveria ser apresentado, de modo a instigar a reflexão ou como ferramenta de revisão de estudo ao aluno, instigando a busca por mais informação, complementando o tema com novos materiais textuais e suprimindo o material pronto e acabado.

A escola, enquanto espaço de trocas e interação, deve possibilitar aos alunos, desde a educação básica ao ensino superior, diferentes oportunidades de apropriação de conhecimento e aprimoramento das diferentes formas de aprendizagens. O processo de aquisição de escrita, leitura e letramento deve ser construído a partir das diversas formas e ferramentas didáticas e linguísticas que permitam ao aluno construir sua aprendizagem a partir da associação de sua própria cultura com o conhecimento curricular proposto e sugerido pelas diretrizes curriculares.

Nesse sentido, cabe à escola encaminhar tais saberes linguísticos, correlacionando a leitura e o exercício de cidadania, permitindo que, mais que ser capaz de ler textos, o aluno seja capaz de compreender sua mensagem, associando-a a sua realidade e transformando-a de acordo com

sua necessidade e da comunidade em que está inserido primeiro passo na formação de um indivíduo ciente de seu papel como cidadão, crítico e atuante. É importante considerar que a leitura nos permite explorar mundos diferentes dos nossos reais ou imaginários, que nos aproxima de outras pessoas, que converte em exploradores de um mundo que construímos em nossa imaginação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M.; CORREA, J.; **Aprendendo a ler e a escrever na palavra dos aprendizes**. Resumos de Comunicações Científicas, XXV Reunião Anual de Psicologia (p.511). Ribeirão Preto: SBP., 1995.

BRASIL.; Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

COLELLO, S. M. G.; **A Pedagogia da Exclusão no Ensino da Língua Escrita**. Campinas: Editora ALB, 2003.

FÁVERO, L. L.; **Coesão e coerência no texto falado**. In: **XXIX Anais de seminários do GEL**. Jaú: 1992.

KATO, M.; **O aprendizado de leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LIBÂNEO, J. C.; **A democratização da escola pública**. São Paulo, Edições Loyola, 1990, 6ª edição.

MARTINS, M. H.; **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

ORLANDI, E. P.; **Discurso e leitura**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAUSSURE, F. de.; **Curso de linguística geral**. Trad de A. Chelini , José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 2003.

SCARPA, R.; **Alfabetizar na Educação Infantil. Pode?** Revista Nova Escola. Ed. 189. Fev. 2006. Disponível em: <https://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/alfabetizar-educacao-infantil-pode-422868.shtml> Acesso 8.abril.2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - CENP.; **Proposta curricular para o Ensino de Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. 3. ed. São Paulo: SE (CENP, 1998, p.14-15).

SILVA, M. A. S. S.; **Construindo a leitura e a escrita**. São Paulo: Ática, 1988.

SMITH, F.; **Leitura significativa**. 3.ed. Porto Alegre, 1999.

SOARES, M.; **Letramento e alfabetização: As muitas facetas**. Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Anual do ANPED, Minas Gerais, 2003

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B.; **Reflexões sobre o Ensino da leitura e da escrita**. Campinas: Unicamp, 1995.

OS JOGOS NO AMBIENTE ESCOLAR: A ROLEPLAYING GAME (RPG) NA PRÁTICA PEDAGÓGICA



LUCIANA DIAS MARCATI MANDU

Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro - UNISA (2020); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Rafael e no CEU EMEI Roque Spencer Maciel de Barros.

RESUMO

A ludicidade trata-se de uma prática presente na atualidade escolar, cabendo aos jogos um importante papel na busca pela participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Devido a caracterização como um jogo de estratégia, o Roleplaying Game (RPG) representa um instrumento adotado pelos professores na atualidade, considerando a possibilidade de trabalhar, de forma dinâmica e interativa, os conceitos curriculares das diferentes áreas do conhecimento, bem como relacionar assuntos transversais de forma interdisciplinar, permitindo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e consciência social. Os jogos de RPG favorecem a socialização dos estudantes, o respeito às decisões coletivas, a atenção e coletividade para finalização da atividade. Diante desta realidade, este trabalho objetivou identificar o RPG como instrumento de aprendizagem no ambiente escolar. A relevância do estudo justifica-se na relevância da percepção e compreensão do RPG como uma prática educativa. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com levantamento de referencial teórico, permitindo a observação de que os jogos de RPG precisam ser estimulados no processo de aprendizagem como recursos pedagógicos, direcionando ao desenvolvimento das habilidades humanas trabalhadas no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; RPG; Aprendizagem; Aplicação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

As atuais mudanças que ocorrem na educação buscam um rompimento com o ensino tradicional, mecanizado, que prioriza a memorização e limita o desenvolvimento discente. A qualidade no processo de ensino-aprendizagem depende da participação ativa dos estudantes, proporcionan-

do o desenvolvimento das habilidades, competências e capacidades humanas, como a criticidade, autonomia e transformação da realidade (RAMOS, 2011).

Neste contexto, o RPG representa um importante instrumento de aprendizagem, diante da possibilidade de construção de cenários e caracterização de personagens a partir do envolvimento de toda a turma e do professor. O RPG trata-se de um jogo de estratégias, em que um narrador elabora uma história, baseada em situações diversas, como guerras e mitologia, convidando os jogadores a encontrar meios de resolver os conflitos propostos pelo narrador ao inserir os personagens nas ações e decisões do jogo (VASQUES, 2008).

A aplicação em sala de aula permite que o professor participe do RPG como narrador, por exemplo, planejando uma história que exija dos estudantes o conhecimento sobre os assuntos relacionados à sua disciplina e demais áreas do conhecimento, além de permitir o desenvolvimento de habilidades de consciência social, raciocínio lógico, interpretação e capacidade linguística (MIRANDA, 2010).

Diante desta realidade, este trabalho objetivou identificar o RPG como instrumento de aprendizagem no ambiente escolar. Como objetivos específicos, destacam-se: compreender a relevância dos jogos ao desenvolvimento dos estudantes; analisar as características do RPG; evidenciar a importância do RPG ao processo de ensino-aprendizagem; identificar as possibilidades de aplicação do RPG no ambiente escolar.

A relevância do estudo justifica-se na necessidade da percepção e compreensão da ludicidade como uma prática educativa, mediadora e facilitadora do processo de ensinar e aprender, possibilitando a participação e o interesse da turma. O jogo de RPG, aplicado aos ambientes escolares como instrumento de aprendizagem, permitem a aquisição dos conceitos curriculares e desenvolvimento das habilidades fundamentais à formação humana, além de permitir ao professor a identificação das necessidades das estudantes, bem como suas potencialidades.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com levantamento de referencial teórico, de cunho qualitativo, permitindo a construção de uma base de dados, a partir de pesquisas realizadas e publicadas sobre a temática. A pesquisa bibliográfica permite a compreensão de diferentes informações de um fenômeno para a elaboração de conceitos e perspectivas.

ROLEPLAYING GAME

O roleplaying game ou RPG, como popularmente conhecido é originário da década de 1970, a partir da elaboração de jogos de estratégias a fim de possibilitar a construção de situações mais interativas, envolvendo desde a imaginação até o raciocínio dos jogadores, ao assumir a possibilidade de conduzir um personagem em diferentes situações (VASQUES, 2008).

O início dos jogos de RPG coincide com o momento histórico que contempla a Guerra Fria, quando os Estados Unidos buscavam prever os passos do inimigo, a partir da simulação das estratégias do exército e movimentação de tropas, em que os americanos intencionavam estar à frente

das ações dos oponentes (AMARAL, 2016).

A partir das simulações estratégicas dos exércitos americanos, algumas organizações foram fundadas embasadas na metodologia adotada para prever os passos inimigos, transformando as simulações em jogos estimulados pela tomada de decisões, utilizadas em diferentes contextos empresariais, como inteligências bancárias (VASQUES, 2008).

Um dos jogos estratégicos criado a partir do RPG para combater ações simulando conflitos é o War Game, utilizados até os dias atuais pelos jovens, com adaptações, a fim de estimular o pensamento lógico para diferentes faixas etárias, acessíveis ao público em lojas de departamento e brinquedos. Estes jogos são vendidos na versão de tabuleiros, representando diferentes regiões do mundo nas narrativas, imitando ações históricas e de guerra (ROSSETI, 2010).

A partir da venda destes jogos de conflitos, a popularização do RPG ocorreu, baseando-se nas regras e ações dos jogos de tabuleiros que direcionam à simulação de guerras históricas, além da influência pela literatura fantástica de J.R.R. Tolkein, criador de obras famosas, como O Senhor dos Anéis, em versão de leitura e cinema (MIRANDA, 2010).

Os jogos de RPG permitem uma interação com a literatura, música e conhecimentos gerais, a partir da necessidade de construção de cenários e missões realizadas pelos personagens.

Durante uma partida do jogo, um indivíduo realiza a condução na postura de mestre e os demais jogadores segue as regras ditadas, que são complementadas pela colaboração do demais participantes. Os resultados das ações dos jogadores sofrem a intervenção do mestre que atribui à história novas versões e direcionamentos (ROSSETTI, 2010).

Durante as partidas de RPG, o mestre constrói a história previamente ao início do jogo, de modo que a narrativa aos personagens ocorra precisamente, a partir da elaboração dos perfis dos participantes. As partidas dependem da construção de cenários e identificação de épocas históricas, cabendo aos envolvidos a adequação de seu personagem à proposta temática do mestre.

Os jogos de RPG ainda consideram o envolvimento da literatura fantástica, a fim de transformar a aventura possibilitada pela narrativa como um diferencial, ampliando as perspectivas e imaginação dos participantes, contribuindo com a formação da personalidade e ambientação dos personagens (MIRANDA, 2010).

O fantástico pode ser considerado uma parte da imaginação, sem a necessidade de aspectos racionais, permitindo a ausência de vínculos com a realidade, ou ainda, uma violação das leis naturais, diante de elementos que surgem de modo impossível em uma narração, causando espanto ao leitor, devido à sua capacidade racional, fazendo com que o cérebro analise a veracidade dos fatos, colocando o sujeito em dúvidas sobre a leitura realizada (FURTADO, 2008).

Os primeiros jogos de RPG registrados no Brasil datam da década de 1990, interpretado pelo envolvimento da fantasia medieval aos elementos históricos nacionais pelo escritor Tagmar. Nas publicações do brasileiro, as crenças indígenas, portuguesas e africanas foram resgatadas nas partidas de RPG, proporcionando a participação de personagens clássicos e criados pelos jogadores (VASQUES, 2008).

Dentre as diferentes possibilidades nos jogos de RPG, a ação realizada na mesa caracteriza-se como a mais comum, exigindo poucos elementos e materiais para a execução da partida. Outra possibilidade são as ações em Live Action, direcionando os participantes à construção de cenários medievais, fictícios, entre outros. O RPG digital representa a forma tecnológica das partidas, garantindo que os participantes simulem as ações mesmo estando distantes, considerando a capacidade de comunicação virtual (ROSSETTI, 2010).

O mestre da partida direciona os personagens a partir de sua detenção dos enigmas que compõe as ações. A construção da história deve conter diferentes possibilidades de fechamento, cabendo à necessidade de prever possíveis decisões dos jogadores, além do preparo ao improviso, quando necessária a continuação da história (MIRANDA, 2010).

Neste contexto, o mestre constrói a narrativa a partir de uma rede de possibilidades, considerando a intervenção dos jogadores que redirecionam as cenas. Apesar da detenção principal da partida, o mestre não escolhe atuar contra ou a favor dos participantes, cabendo uma atuação neutra para garantir o dinamismo do jogo. A interferência do mestre de forma positiva ou negativa pode desestimular a continuação da partida, transformando a atividade em algo monótono e desinteressante.

A partir da narrativa do mestre, cabe aos jogadores a interpretação e construção de personagens, definindo as atitudes e personalidade, considerando as ações adotadas pelos envolvidos ao longo da partida. Mesmo a ausência de ação deve ser comunicada, para que as situações do jogo sejam continuadas sem prejuízos à condução (VASQUES, 2008).

Além disso, o sucesso ou não da ação pretendida pelos personagens depende de dados numéricos, que ao serem lançados, definem os atributos dos jogadores, considerando alguns elementos mais comuns encontrados nas partidas, como: destreza, força, inteligência e vitalidade (AMARAL, 2016).

A destreza caracteriza a capacidade de coordenação do personagem, bem como sua rapidez na tomada de decisões. A força determina a capacidade muscular do personagem, já a inteligência representa o conhecimento e raciocínio dos envolvidos. Para a vitalidade, classifica-se a energia e saúde dos participantes. Estes atributos são descritos previamente para a caracterização dos personagens, que favorecem ou atrapalham as ações e decisões dos jogadores.

Especialmente o RPG de mesa pode ser uma estratégia de aprendizagem utilizada em sala de aula nos diferentes níveis e ciclos da educação, considerando as devidas adaptações à faixa etária dos estudantes. Como não depende de muitos recursos, necessitando basicamente de papéis, lápis e dados, o RPG de mesa favorece a exploração de momentos históricos, bem como o conhecimento de diferentes culturas, além de permitir o desenvolvimento da imaginação dos participantes e a capacidade de improvisar do mestre (VASQUES, 2008).

As partidas de RPG podem permanecer durante longos momentos, dependendo do envolvimento dos jogadores, mas não determina vencedores e perdedores, pois precisa da participação coletiva para o fechamento da narrativa. O mestre pode realizar intervenções e aplicar penalidades aos participantes que intencionam prejudicar os demais participantes (ROSSETTI, 2010).

A finalização de uma partida de RPG ocorre quando a narrativa construída pelo mestre é concluída, cabendo ao narrador apresentar outras possibilidades para novas histórias em situações posteriores, direcionando à realização de futuros momentos de jogos (VASQUES, 2008).

OS JOGOS NO AMBIENTE ESCOLAR

A ludicidade depende do aprender a partir dos jogos, cabendo ao professor a adoção de estratégias que proporcione o uso de brincadeiras educativas, direcionando o ensino para o aprender dinâmico a fim de que o estudante compreenda o mundo, as relações sociais, desenvolva criticidade e seja capaz de transformar as situações cotidianas (RAMOS, 2011).

Os jogos incluem as situações dinâmicas e diversificadas, realizadas em sala de aula com caráter educativo, dependendo de limites, regras e tempo determinado para que a ludicidade aconteça e o jogo não tenha um fim em si mesmo, representando o ensino efetivamente (FIALHO, 2013).

A natureza dos jogos educativos acontece na construção de regras ou sequências estratégicas, estabelecendo interações e socialização na atuação dos estudantes, conscientização da justa competitividade, inclusão de toda a turma, desde que o professor estabeleça um processo nas atividades para compreensão do grupo e entendimento de que o jogo não se limita à diversão, mas aprendizagem (RAMOS, 2011).

Sendo assim, a prática docente está além da transmissão de conhecimento, pois inclui entender das diversidades e necessidades dos estudantes em sala de aula. A adoção de estratégias metodológicas que considerem os jogos como uma prática inovadora, abre um leque de possibilidades, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das habilidades discentes, a capacidade de criação individual e coletiva dos estudantes, direcionando assim para atuação como cidadão.

O processo de ensino-aprendizagem é facilitado na inserção de jogos educativos em espaços escolares, assumindo papel de estimuladores da aprendizagem, proporcionando ao professor um trabalho dinâmico, contextualizado e lúdico com os estudantes, permitindo a construção do pensamento, além de desenvolver e enriquecer a personalidade, cabendo ao docente o papel de mediador e condutor do processo de ensino-aprendizagem, estimulando e avaliando o desenvolvimento das habilidades da turma (FIALHO, 2013).

Portanto, o professor que assume papel de mediador da aprendizagem e adota estratégias dinâmicas, como a inserção de jogos nas aulas, associando teoria à prática, direciona o estudante à conquista e inserção daquilo que aprendeu ao seu cotidiano. O professor deve criar estratégias para aprimorar a aquisição do conhecimento e desenvolver as habilidades discentes, proporcionando o interesse do estudante pela disciplina e estimulando a aplicação dos conceitos ao meio cotidiano.

RPG NO AMBIENTE ESCOLAR

Diante do interesse das crianças e jovens pelas partidas de RPG, a representação lúdica oportunizada pelo jogo tem sido aproveitada nos ambientes escolares nos últimos tempos. Com a chegada do RPG no Brasil, a possibilidade de aplicação pedagógica chamou a atenção de estudiosos na área da educação, direcionando às afirmações de que atividades que envolvam jogos de construção fortalecem as relações entre estudantes e professores, auxiliando na qualidade do processo de ensino-aprendizagem (NASCIMENTO, 2013).

O RPG proporciona uma relação social entre os participantes do jogo, estimulando o convívio, além de oportunizar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à capacidade de interação dos estudantes. A argumentação e respeito às regras, assim como às decisões dos colegas e do mestre, também compõe a característica pedagógica do jogo (FERREIRA E GALHARDO, 2015).

A estrutura do jogo de RPG direciona à integração entre os participantes, considerando a necessidade inicial da formação de grupos para a atividade, bem como a ausência de competição, admitindo que o grupo deverá encontrar meios de lidar com as situações imaginadas.

Outro elemento importante que caracteriza a ação pedagógica no RPG é a necessidade de estudo e leitura, a fim de que os participantes sejam capazes de acompanhar a construção de cenários e momentos de acordo com as considerações do mestre. Sendo assim, a ampliação do repertório dos jogadores é estimulada para as devidas considerações de criação, favorecendo o desenvolvimento da interpretação para sequência da história (NASCIMENTO, 2013).

Riyis (2009) afirma que o jogo de RPG proporciona aos estudantes a capacidade de desenvolvimento de habilidades abordadas nos currículos escolares, bem como oportuniza a resolução de problemas, a tomada de decisões e a continuação de histórias a partir da contextualização, além de permitir a interdisciplinaridade, estimulando o trabalho coletivo entre diferentes áreas do conhecimento de maneira conjunta, oportunizando aos estudantes a construção de significados à aprendizagem.

Portanto, o RPG representa um importante instrumento ao processo de ensinar e aprender, mas não deve ser uma ferramenta única, cabendo ao professor planejar os momentos oportunos para o incentivo ao jogo, a fim de que a atividade não seja banalizada e o jogo reduzido à atividade de entretenimento.

Em contrapartida, faz-se necessária a identificação da prática pedagógica com o RPG como uma oportunidade de aprendizagem em diferentes faixas etárias, cabendo ao docente o devido planejamento para construção de estratégias que estimulem a participação dos estudantes nos jogos, sem mecanizar o processo, encontrando um equilíbrio entre o estudo de conceitos pedagógicos sem que ocorra a descaracterização da ludicidade e dinâmica da atividade (RIYIS, 2009).

Nascimento (2013) chama atenção para os devidos cuidados que o professor deve ter ao adotar o RPG em sala de aula, considerando as principais diferenças entre o jogo comercializado e o jogo pedagógico. Apesar da fantasia estar centralizada nos jogos, os conceitos específicos das

disciplinas precisam compor o cenário do RPG, cabendo a necessidade de estudos e explorações prévias dos elementos que compõe a história narrada.

“Nos jogos de RPG a superação dos desafios e a resolução de problemas dependem diretamente do entendimento dos conceitos curriculares somados à fantasia, desenvolvimento múltiplas habilidades discentes” (AMARAL, 2016, p.32).

Sendo assim, nas atividades pedagógicas que consideram o RPG como um instrumento de aprendizagem, a união entre fantasia e realidade trata-se de uma presença importante, diferenciando o RPG pedagógico dos demais jogos e da comercialização, considerando as possibilidades no ambiente lúdico que ainda envolvem conceitos estudados na sala de aula.

A característica de interpretação exigida nos jogos de RPG direciona os participantes à vivência do personagem para tomada de decisões ao longo da construção da história. As narrativas permitem a discussão e avaliação durante a partida, que podem ser estendidas após a finalização do jogo, para reflexões acerca das situações vividas e conflitos encontrados, proporcionando, inclusive, a retomada de conceitos observados pelo professor como em defasagem ao conhecimento dos estudantes (VIEIRA, 2012).

A utilização do RPG em ambiente escolar pode auxiliar no desenvolvimento de competências educacionais e psicológicas, considerando o primeiro momento como a possibilidade do trabalho dos conceitos curriculares de forma lúdica, favorecendo a interação, socialização e respeito às regras. Na perspectiva psicológica, a cooperação em grupos para a tomada de decisões representa a oportunidade da vivência simbólica e interpretação de papéis, favorecendo o desenvolvimento psíquico (AMARAL, 2016).

Além dos assuntos conceituais próprios da disciplina em que o jogo é trabalhado, o RPG ainda pode abordar temáticas transversais que direcionam à formação plena do indivíduo a partir da consciência cidadã, abordando assuntos relacionados ao convívio social, à sensação de pertencimento, violência e segurança, entre outros aspectos importantes (NASCIMENTO, 2013).

Após a realização dos jogos, o professor consegue continuar o trabalho pedagógico em atividades que permitam a expressão da vivência no jogo, como animações, textos, desenhos, trabalhando habilidades linguísticas, linguagens artísticas e raciocínio lógico (RIYIS, 2009).

A relevância do RPG para a construção do conhecimento em ambientes escolares ocorre a partir da percepção da importância das atividades lúdicas à formação e desenvolvimento dos estudantes, considerando os jogos como uma prática pertencente à cultura humana, permitindo uma fuga temporária da realidade, que permanece ao longo da formação humana, presente em diferentes fases etárias da vida humana (NASCIMENTO, 2013).

“O RPG ajuda a melhorar as capacidades de expressão, de conhecimentos históricos, literários, linguísticos e contribuir para o aprendizado desses valores fundamentais na vida dos homens” (VIEIRA, 2012, p.160).

As atividades lúdicas representam a possibilidade de vivência e experimentação dos estudantes, proporcionando o envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem de maneira

prazerosa. Sendo assim, o RPG trata-se de um instrumento estratégico para o desenvolvimento das habilidades em diferentes disciplinas, bem como de maneira transversal, ampliando a relação entre as áreas do conhecimento e a formação psíquica, melhorando as relações sociais, interação e consciência cidadã.

Na educação, o RPG ainda vem adquirindo espaço na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabendo às devidas adaptações do professor para trabalhar a sequência imaginativa e racional das crianças. As atividades com jogos representam uma importante estratégia de aprendizagem infantil e, portanto, o RPG também pode ser inserido de maneira eficaz às crianças, ampliando o conhecimento para situações do cotidiano discente, desde situações com desenhos e cinema, até o uso de tecnologias e socialização (AMARAL, 2016).

Os aspectos psicológicos do RPG trabalhados na Educação Infantil e anos iniciais direcionam à formação da personalidade das crianças, ao considerar à relação que reflete as características dos personagens do jogo às particularidades emocionais infantis (NASCIMENTO, 2013).

Especialmente nesta fase, a tendência é externar sentimentos e emoções a partir de manifestações expressivas, como desenhos e narrativas. Neste contexto, o RPG proporciona o envolvimento das crianças, a expressividade e a manifestação de desejos ou necessidades, a partir da observação da criação das histórias e movimentos que representam a resolução de conflitos.

Apesar de importante para todas as faixas etárias, o RPG caracteriza-se como um recurso didático mais presente e comum durante o Ensino Médio, devido à possibilidade de inserção no cotidiano dos estudantes, facilitando a interação entre a turma, situação que proporciona o sentimento de pertencimento aos jovens, refletindo na redução de desistências na conclusão da Educação Básica, além de oportunizar a aprendizagem significativa, que ultrapassa o ambiente escolar (AMARAL, 2016).

Os documentos que orientam e embasam a construção da proposta pedagógica na educação, considerando aqueles voltados ao Ensino Médio, evidenciam a importância da formação crítica, analítica e interpretativa dos estudantes, além de considerar o desenvolvimento das linguagens e raciocínio (EWALT, 2016).

As matrizes que compõe o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, também mencionam a necessidade dos estudantes identificarem registros de práticas de grupos sociais, considerando a relevância da formação da personalidade, conhecimento cultural e social dos jovens, funções trabalhadas durante uma partida de RPG (RIYIS, 2009).

Portanto, os jogos de RPG facilitam a integração, a consolidação da aprendizagem, a socialização entre os estudantes, o despertar lúdico e o respeito às regras, mas é importante que o professor estimule reflexões após os jogos, consolidando os conceitos estudados e faça a mediação da aprendizagem, de modo que a situação lúdica não se caracterize com um fim em si, a fim de que os princípios pedagógicos sejam identificados nas diferentes áreas do conhecimento.

RPG APLICADO À SALA DE AULA

A utilização do RPG em sala de aula não representa uma ação simples, cabendo ao professor cuidados para evitar a banalização da atividade, a fim de que o planejamento das atividades seja respeitado, mesmo considerando a necessidade de improvisação.

Quando o professor assume o papel de mestre do jogo, situação eficaz considerando seu conhecimento nos conceitos curriculares, a narrativa da história será conduzida pelo docente, a partir de uma construção prévia, favorecendo as relações entre professor e estudante, bem como a dinamização com as interações do grupo (EWALT, 2016).

Apesar do professor ser o sujeito mais indicado para assumir o papel de mestre, o RPG não permite um controle absoluto do jogo, considerando cada um dos estudantes como participantes da atividade, podendo manifestar interações inesperadas, que direcionam o docente à construção de diferentes estratégias para a solução dos problemas encontrados ao longo da narrativa (SHIMIT E MARTINS, 2011).

Diante desta realidade, algumas aplicações podem ser consideradas pelo professor antes da realização do RPG na sala de aula, a fim de que o desenvolvimento do jogo ocorra de maneira natural.

Uma possibilidade de aplicação do RPG nos ambientes escolares considera a oportunidade do professor convidar estudantes para participarem da narração, auxiliando na construção da história a partir da participação dos colegas. Neste contexto, os estudantes podem compreender o funcionamento do jogo, sendo fundamental a habilidade de comunicação para melhor interação dos jogadores (EWALT, 2016).

Na ausência de narradores para auxiliar o docente, existe a possibilidade de enfileirar os personagens, determinando que cada grupo realizará ações diferentes, devendo ser complementada pelo próximo grupo, a fim de manter a atenção dos estudantes na participação. O estudante passa a prestar atenção nas ações dos colegas, criando sequências de raciocínio que garantem realidade e coerência à ficção construída (FERREIRA E GALHARDO, 2015).

Quando o professor deseja realizar uma socialização maior ao RPG, ainda pode dividir a sala de aula em grupos com poucos estudantes, em que cada grupo será composto por um líder responsável pela caracterização do personagem, proporcionando o envolvimento e parceria nas ações entre os integrantes do grupo, de modo que as decisões dependam do consentimento de todos (SILVEIRA, 2012).

Portanto, o professor pode adotar diferentes estratégias para a sequência de atividades que considerem o RPG como um instrumento de aprendizagem, importante para o desenvolvimento das habilidades discentes. Além disso, após observação das preferências do grupo, o professor pode estender o jogo aos momentos externos à atividade, como continuação da história ou interpretação teatral.

Como a sala de aula, em geral, possui grupos maiores de estudantes, o professor como

mestre pode apresentar aos discentes personagens com a caracterização pronta, a fim de que a dinâmica da narrativa não seja banalizada ou dispersa pela turma. Neste contexto, o grupo recebe os personagens e atribuiu elementos para a interpretação dos papéis (RODRIGUES, 2014).

Outro elemento relevante para a aplicação do RPG em sala de aula trata-se da construção dos cenários de forma coletiva. Apesar do professor representar o mestre é possível considerar as sugestões dos estudantes para elaborar uma narrativa envolvente, que permita a participação de todos a partir da caracterização embasada nas preferências da turma, que podem variar de maneira significativa.

Dentre as possibilidades de construção de cenários, as temáticas relacionadas ao clero podem ser desenvolvidas em aulas voltadas ao conhecimento das diversidades religiosas, envolvendo situações culturais que permitem a construção da identidade social de diferentes populações, em momentos históricos variados. A religiosidade representa um tema polêmico, que deve ser trabalhado nas diferentes disciplinas, respeitando as diferenças existentes na sala de aula (EWALT, 2016).

Outra temática que pode ser abordada no RPG são os cenários relacionados à morte, em que crenças e rituais são resgatados em múltiplas culturas, permitindo a aquisição do conhecimento dos estudantes. Além disso, a imaginação ainda pode explorar situações que envolvam mortos-vivos, temática de preferência de parte dos jogos na atualidade, considerando as histórias de zumbis abordadas em séries, cinema, quadrinhos, entre outros (SILVEIRA, 2012).

Os temas relacionados ao conhecimento de rituais de morte podem ser desenvolvidos em diferentes disciplinas, considerando desde a percepção biológica e decomposição química dos sujeitos, até a caracterização antropológica, psicológica e histórica que compõe a formação da identidade cultural de sociedades (FERREIRA E GALHARDO, 2015).

A construção de cenários futuristas são uma possibilidade de relacionar temas voltados ao desequilíbrio ambiental, desigualdades sociais, autoritarismo e modificação biológica da humanidade. As áreas do conhecimento que envolvem as ciências humanas e biológicas, bem como exatas e da Terra, são favorecidas pelos cenários futuristas, propondo a necessidade de preservação do meio na atualidade para qualidade de vida das gerações atuais e futuras (RODRIGUES, 2014).

Além disso, em cenários futuristas, os jogadores podem prever a mudança da sociedade e características biológicas considerando os problemas ambientais e as desigualdades, ou seja, como a população estaria em algumas décadas com as tecnologias, consumo excessivo e ausência de consciência social. A história pode tender à percepção de como ocorreria a reorganização das sociedades, o respeito às diversidades, dentre outros aspectos (SHIMIT E MARTINS, 2011).

A construção de cenários ainda pode envolver outros professores de diferentes disciplinas, permitindo ao narrador construir a interdisciplinaridade a partir do RPG. Cabe a necessidade de que os narradores conheçam as características dos personagens, considerando as habilidades, características pessoais e profissionais, entre os demais elementos da personalidade dos jogadores. Aos estudantes, faz-se necessário conhecer seu personagem para atender os objetivos apresentados pelo mestre.

A aplicação do RPG em sala de aula depende do bom senso do mestre, a fim de que os estudantes construam personagens dentro das capacidades pessoais e sejam capazes de explorar habilidades, para o desenvolvimento e formação plena da turma. Sendo assim, ao professor cabe a necessidade de realizar pesquisas para a construção da narração em RPG, apropriando-se da temática sem desconsiderar as habilidades de sua turma de estudantes, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem seja contemplado nas atividades lúdicas proporcionada pelo jogo de RPG (FERREIRA E GALHARDO, 2015).

É importante que o professor permita a participação de todos os estudantes de forma voluntária na manifestação de interesse por um personagem, a fim de que a dinâmica da história permaneça ativamente durante todo o jogo, Situações que forcem a participação do estudante tendem a sofrer desgaste ao longo do jogo, impedindo a ludicidade e entretenimento, refletindo no desinteresse e desmotivação do grupo (VIEIRA, 2012).

Com relação aos atributos negativos relacionados à adoção do RPG como prática pedagógica e instrumento de aprendizagem, a imposição representa um agravante nas atividades, cabendo ao professor atribuir liberdade na escolha das ações da turma. Além disso, condutas antissociais podem ser manifestadas, exigindo a habilidade do professor em trabalhar a conscientização sobre a necessidade de vivência em sociedade, respeitando diversidades e diferenças (EWALT, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do levantamento bibliográfico com revisão de literatura, a fim de analisar opiniões diferentes acerca da temática estudada, buscando convergência entre os autores, observou-se que os jogos são instrumentos potenciais ao processo de ensino-aprendizagem, fundamental para entendimento de conceitos curriculares a partir da contextualização, como em jogos de RPG, de modo que a aplicação em sala de aula facilita a compreensão de fenômenos relacionados às diferentes áreas do conhecimento. A elaboração deste estudo direcionou à percepção da importância da prática lúdica para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Portanto, cabe ao professor a adoção de métodos dinâmicos e contextualizados, proporcionando aos estudantes o interesse pelo conteúdo. Neste contexto, entende-se que a aprendizagem depende da compreensão das relações entre os jogos e a educação, a fim de identificar as contribuições dos recursos pedagógicos para a interpretação do estudante, que será capaz de aplicar os conceitos e conteúdos aprendidos em sala de aula no cotidiano, a partir da aprendizagem clara e significativa, situação possibilitada quando existe a inserção dos jogos de RPG nas aulas.

Os jogos de RPG auxiliam no desenvolvimento e interação dos estudantes, considerando a necessidade de interpretação de papéis, construção de narrativas, continuação das histórias, conhecimento em diferentes conceitos curriculares e capacidade de raciocínio para resolução de problemas.

O RPG inclui a leitura e idealização de cenários, bem como a caracterização de personagens, favorecendo o interesse dos estudantes em aprender por meio de jogos, além de proporção

nar o desenvolvimento e potencialização de diferentes habilidades, desde cognitivas até a consciência social.

A adoção do RPG como estratégia no processo de ensino-aprendizagem representa uma possibilidade de aproximação entre professor e estudantes, considerando a relevância na busca por soluções de situações que dependem da ação coletiva, bem como a devida mediação do mestre, representada na imagem do professor, direcionando a história e despertando nos estudantes estímulos de aprendizagem.

Após a realização deste estudo observou-se que os jogos de RPG precisam ser estimulados no processo de aprendizagem como recursos pedagógicos, direcionando o processo de desenvolvimento das capacidades humanas, proporcionando um ambiente escolar que desafie os estudantes, além de facilitar a construção do conhecimento por meio de práticas lúdicas, inteligentes e criativas.

As ações do RPG devem ser estimuladas em diferentes contextos e formatos, relacionando atividades que propõem a socialização e desenvolvimento por meio da ludicidade, de modo que o estudante aprenda a conhecer o outro, a si mesmo, os conceitos curriculares e potencialize as habilidades relacionadas à postura cidadã.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. S. **Roleplaying game (RPG) e produção de vídeos como recurso colaborativo no ensino das ciências**. In: OLIVEIRA, M. **Formação e práticas pedagógicas: múltiplos olhares no ensino de ciências**. 6ª ed. Recife: bagaço, 2016.

EWALT, DM. **Dados e Homens: A história de Dungeons & Dragons e de seus jogadores**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

FERREIRAC. R.; GALHARDO, E. **O Roleplaying Game (RPG) como Ferramenta de Aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio**, 2015. Dissertação de Mestrado em Educação – UNESP. Disponível em: <http://www.unesp.br/artigos.pdf>. Acesso 20 jan. 2024.

FIALHO, N. N. **Os Jogos Pedagógicos como Ferramentas de Ensino**. VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE, 2013. Anais do evento. Disponível em: <http://www.pucpr.br/educere/anais.html> Acesso 20 jan. 2024.

FURTADO, F. **A construção do fantástico na narrativa**. 19ª ed. São Paulo: Horizonte, 2008.

MIRANDA, E. S. **Libertando o sonho da criação: um olhar psicológico sobre os jogos de interpretação de papéis (RPG)**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/6658>>. Acesso 15 jan. 2024.

NASCIMENTO, F. A. **O papel do RPG no ensino básico**. 5ª ed. Bauru: ABRAPEC, 2013.

RAMOS, J. L. **Recursos Educativos: reflexões sobre a prática**. Cadernos Sacausef, 2011. Disponível em: <<http://erte.dge.mec.pt/index=548.html>>. Acesso 15 jan. 2024.

RIYIS, M. T. **SIMPLES: Sistema Inicial para Mestres – Professores Lecionarem através de uma Estratégia Motivadora**. 9ª ed. São Paulo: Ed. do Autor, 2009.

RODRIGUES, S. **Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

ROSSETTI, M. **RPG: jogo e conhecimento**. Dissertação de Mestrado em Educação – Unimed, Piracicaba, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/114416.pdf>>. Acesso 20 jan. 2024.

SHMIT, W. L.; MARTINSJ. B. **RPG e Vygotsky: Perspectivas para a prática pedagógica**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - PUCPR, 2011. Disponível em: <<https://educere.bruc.com.br/pdf>>. Acessos 20 jan. 2024.

SILVEIRAF. A. **RPG na sala de aula: criando um ambiente lúdico para o ensino da língua inglesa**. Anais do Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras, Pelotas, RS, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/scielo.script=989320>>. Acesso 20 jan. 2024.

VASQUES, R. C. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar.** 1ª ed. São Paulo: Rocco, 2008.

VIEIRA, F. **Os jogos e a linguagem infanto-juvenil: alguns apontamentos teóricos.** Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade estadual de Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/stories/885474510.pdf>. Acesso 20 jan. 2024.

A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA COM JOGOS SIMBÓLICOS



MARIA APARECIDA DE PAULA

Graduação em Geografia, pela Faculdade Universidade Bandeirantes de São Paulo – Uniban (2009) e em Pedagogia, pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC (2013); Especialista em Musicalização e Contação de História, pela Faculdade Faculdade Conectada - Faconnect; Professora de Educação Infantil no CEI Mitiko Matsushita Nevoeiro.

RESUMO

Os jogos simbólicos e a matemática na educação, se consiste dentro do processo da formação humana, é por meio de ambos que se possibilita o desenvolvimento das habilidades de raciocínio lógico, noções numéricas e quantidades em diferentes aspectos. Na infância ganha um papel importante, necessitando ser conduzida como meio do processo de aprendizagem e reconhecida como parte principal da infância. Os aspectos matemáticos de cada criança ocorrem de maneira gradativa e seguindo etapas de desenvolvimento importantes, a amplitude nas propostas com jogos simbólicos e a construção social que tem sobre a infância está representada em como os estímulos pedagógicos podem e devem ser a parte fundamental nessa abordagem. Na educação as crianças têm acesso a diversidade de estímulos necessários para contribuir com o desenvolvimento em diferentes áreas essenciais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Jogos Simbólicos; Matemática.

INTRODUÇÃO

Com os jogos simbólicos a criança traz consigo capacidade de reproduzir situações cotidianas da vida adulta em forma de brincadeira. Entende-se que essa reprodução pode ajudá-la na aprendizagem de matemática, uma disciplina considerada difícil por todos, pelo fato de envolver números, raciocínio lógico e problematização.

Na formação psicológica da criança, o jogo simbólico vem em forma de brincadeira, para o lado lúdico, sem o aspecto intencional da aprendizagem. Mas ele pode e deve ser usado como um instrumento que fornece a criança dados da vida adulta que as ajude no seu desenvolvimento

e aprendizagem em diversas áreas. A matemática deve ser ensinada de forma lúdica, para que a criança traga conhecimentos anteriores para serem aplicados de forma que ela aprenda brincando. Fornecendo o desenvolvimento de habilidades, mas sem desconsiderar o repertório já trazido com ela.

Sabemos que a matemática é uma disciplina das mais difíceis para as crianças, fazendo com que ela seja considerada um dos fatores do fracasso escolar. Acarretando dificuldades futuras caso não seja ensinada de forma adequada para a criança, sendo assim, ela sempre sentirá uma grande falta na aprendizagem dela.

JOGOS SIMBÓLICOS

O jogo simbólico possui diversas denominações, entre elas, o jogo de faz de conta, jogo socio dramático. Sua ênfase é dada pela simulação mostrando sua qualidade no desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança. Atualmente, com a era Disney e de desenhos animados na TV, o jogo imaginativo se torna mais elaborado. Algumas atividades simples como, cortar roupas de papel, voar, cair, correr, pular corda, representam experiências claras de elementos naturais de imaginação e de faz de conta.

Kishimoto (1994) aponta que, para Piaget:

Os jogos simbólicos surgem durante o segundo ano de vida com o aparecimento da representação e da linguagem. De acordo com Piaget, a brincadeira de faz-de-conta é inicialmente uma atividade solitária envolvendo o uso idiossincrático de símbolos: brincadeiras socio dramáticas usando símbolos coletivos não aparecem senão no terceiro ano de vida (KISHIMOTO, 1994, p. 40).

Segundo Piaget (1964), o jogo de “faz de conta” são manifestações da função simbólica que começam mais ou menos aos 2 anos de idade e vão até os 8 anos sendo predominante no período pré-operatório.

Esse jogo faz com que a criança assimile suas necessidades e criando uma linguagem simbólica livre e adaptável ao que vivencia, podendo manifestar comportamentos afetivos e sociais. Sendo assim, o jogo simbólico representa a atribuição de novos significados aos objetos, a partir de temas, como, pegar o controle remoto da televisão e fazer de microfone de um cantor.

Com o aparecimento do jogo simbólico a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação. Ela vai assimilar a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições. Da mesma forma, o jogo simbólico é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio da compensação, superação de conflitos, preenchimento de desejos. Quanto mais avança em idade mais caminha para a realidade (KISHIMOTO, 1994, p. 40).

Deste ponto de vista compartilha Hermida (2009), que afirma que a partir de seus movimentos, correr, pular, as crianças produzem sua própria cultura, pois estão sendo inseridas socialmente. Que a principal característica da criança nessa faixa etária é o mundo lúdico. E a partir do brincar a criança coloca suas experiências em amplos setores, construindo sua própria realidade.

Para Vygotsky (1991) o brincar preenche necessidades que mudam de acordo com a maturação de cada criança. Desta forma elas criam uma realidade onde o seu mundo ilusório, podendo

realizar seus desejos, que não são imediatamente satisfeitos, por exemplo, ser mãe. Vygotsky chama esse mundo de brinquedo. Com o desenvolvimento da criança, há uma modificação predominando primeiro a situação e as regras ficam ocultas, e quando a criança fica mais velha, predomina as regras e as situações ficam ocultas.

Segundo Bomtempo (2011), as crianças através das brincadeiras imaginárias, compensam pressões sofridas no cotidiano real. E enquanto representam suas fantasias com ira e hostilidade, preenchem seus desejos de grandeza, soltando a imaginação, sendo o Superman, Batman, Barbie, entre outros, procurando satisfações através de devaneios, e ao mesmo tempo, livrar-se dos adultos os controlando.

Brincando de super-heróis a criança se coloca em papéis onde enfrentaria seus medos e obstáculos que ela tem na vida real. Oferecendo numerosas oportunidades, trazendo benefícios associados ao jogo dramático, levando também a aumentar suas habilidades linguísticas e são levadas a solucionar problemas e desenvolvem a cooperação.

Para a autora, as crianças que vivem em ambientes perigosos repetem suas experiências em suas brincadeiras. Elas também são capazes de lidar com dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências e conceitos, como bem e mal. Teixeira (1998) apresenta exemplos de jogos simbólicos em seu relato:

As atividades diversificadas, que procuram envolver ludicamente a criança, valorizam o jogo simbólico, os jogos de exercício, os jogos de construção e os jogos de regras. Eis algumas atividades desenvolvidas pelas crianças: desenho, modelagem, cantinho da casinha, cantinho da padaria ou supermercado, laboratório, escolinha, cantinho do livro, lojinha, jogos de mesa, jogos de construção, cantinho da maquiagem etc. (TEIXEIRA, 1998, p. 130).

Segundo Silva e Oliveira (s/d), os jogos simbólicos auxiliam o desenvolvimento dos aspectos fundamentais da criança, como, os movimentos motores, desenvolvimentos cognitivos, visual, auditivo e nas relações afetivas com o mundo, pessoas, coisas e símbolos. Sendo sempre estimulada de forma significativa, oferecendo possibilidades, fazendo com que as crianças tenham oportunidade de se expressar livremente.

Feldman e Ortega (2012) lembram que utiliza a seguinte classificação:

Dos 2 a 4 anos atribui qualidades de pessoas a objetos, ela emprega novos significados aos objetos distintos e a si mesmos. A criança combina situações do cotidiano, e transforma-as em situações em que imita, e criam companheiros imaginários que sevem de ouvintes. Isso significa que na vida adulta, a criança terá seus pensamentos interiores.

Dos 4 a 7 anos o símbolo acaba se deformando e se torna uma representação da realidade. A criança começa a se apegar aos detalhes, querendo chegar mais perto possível da realidade.

Dos 8 a 12 anos a um declínio do simbolismo e o jogo de regras é mais aprofundado e aproveitado. E dentro disso, encontram-se as seis fases da imitação. As três primeiras citam que a criança reproduz modelos, assimila elementos exteriores em forma de reações circulares (PIAGET, 1964).

Na quarta e quinta fase, a criança acomoda a assimilação aprendida, mas executa movimen-

tos de maneira invisível para ele, como modelos sonoros e visuais, e movimentos do próprio corpo. Ela modifica o conhecimento e adapta-se a melhor forma de fazê-la. Isso acontece na assimilação de sons, da fala, da visão e dos gestos etc. Na sexta fase a criança interioriza as experiências de percepção e começa a utilizar as de coordenação. A criança começa a imitar novos modelos sem deixar de lado os antigos, assim acumulando uma série de modelos (PIAGET, 1964).

O autor relata ainda que o jogo simbólico além de individual pode se transformar em coletivo com a presença de vários participantes. Em alguns jogos simbólicos pode haver movimentos de atos complexos, trazidos de jogos ou/e exercícios sensório-motor, vividos anteriormente (PIAGET, 1964).

A BRINCADEIRA NA INFÂNCIA

Piaget (1964) observou entre duas crianças que elas modificam situações, a primeira ao escalar um trepa-trepa como se estivesse fugindo de um tigre escalando uma montanha, para se salvar do perigo, a outra, simplesmente quer chegar o mais alto que puder até o topo do brinquedo.

No modelo piagetiano, o faz-de-conta precoce envolve elementos cujas combinações variam com o tempo: 1) comportamento descontextualizado, como dormir, comer; 2) realizações com outros, como dar de comer ou fazer dormir o urso; 3) uso de objetos substitutos, como blocos no lugar de boneca; 4) combinações sequenciais imitando ações desenvolvem o faz-de-conta (KISHIMOTO, 1994, p. 40).

A brincadeira, muitas vezes, é vista como algo banal e puramente recreativo. Contudo, o brincar, o faz de conta, o representar, o criar, são ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento do indivíduo e não podem ser dispensadas ou desprezadas de maneira alguma.

Feldman e Souza (2011) relatam que crianças ao brincar de casinha, por exemplo, desenvolvem o jogo simbólico, criando papéis e situações, utilizando a linguagem de forma egocêntrica e socializada, independentemente de sua idade. Fazendo com que elas emprestem possibilidades do mundo adulto para suas brincadeiras, assim compreendendo o meio que vivem. Apontam também que:

Brincar é uma atividade por meio da qual a inteireza fica preservada, a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem, a criatividade vislumbra espaço e o conhecimento sistematizado encontra seus verdadeiros pré-requisitos. Assim, a brincadeira tem para a criança as mesmas funções que o trabalho tem para os adultos, já que, por meio dela, as crianças socializam-se, convivem e desenvolvem-se. Sendo uma atividade criadora da imaginação, a brincadeira se alimenta da riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem, “porque esta experiência é o material com o qual constrói seus edifícios de fantasia” (VYGOTSKY apud FELDMAN; SOUZA, 2011, p. 27).

Apontam também que a partir do momento que crianças brincam de faz de conta, elas mesmas buscam solucionar os conflitos que ali podem surgir, como a disputa pelo mesmo “papéis/personagem” na brincadeira.

Na perspectiva de Souza (2010), ao brincar com crianças é preciso compreender que deve-se estimulá-las, propondo desafios, mas é necessário avaliá-las de acordo com suas particularidades.

Para a autora

"O jogo simbólico, ou jogo protagonizado ou faz-de-conta será para a criança um momento de representar aquilo que ela vivenciou, tudo que ela observou em sua realidade sociocultural. É também uma oportunidade que terá para adentrar o mundo no qual nem sempre tem acesso 'o mundo dos adultos' (SOUZA, 2010, p. 72-73).

Segundo Piaget (1964), o que caracteriza o jogo simbólico é a imitação. A partir dos dois anos a criança começa a utilizar símbolos na representação daquilo que a cerca. Este processo se deve ao momento do desenvolvimento em que a criança está adquirindo a interiorização da ação.

Ao cabo do período sensório-motor, entre 1 ano e meio e 2 anos, surge uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (um 'significado' qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.) por meio de um 'significante' diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc. (PIAGET e INHELDER, 2009, p. 51).

Para que a criança se aproprie do símbolo, ela precisa ter adquirido a capacidade de evocar um objeto ausente. Piaget (2009) esclarece que antes de chegar à complexidade do jogo simbólico, a criança passa pelo que ele chama de "imitação diferida" por volta dos 16 meses, na qual ela já começa a fazer imitações na ausência do modelo.

O jogo simbólico ajuda a criança a se adaptar ao mundo social dos mais velhos, com suas regras que são exteriores à criança. A assimilação do real por meio do jogo, de acordo com Piaget (2009), possibilita a acomodação dos modelos exteriores. Além disso, o autor sinaliza que "(...) o instrumento essencial da adaptação social é a linguagem, que não é inventada pela criança, mas lhe é transmitida em formas já prontas, obrigadas e de natureza coletiva" (p.57).

A autora lembra ainda que Wallon classifica os jogos de quatro maneiras: funcionais, de ficção, de aquisição e de construção, de forma que os funcionais correspondem a atividades lúdicas que representam movimentos considerados mais simples, tais como balançar objetos, chacoalhar dedos e encolher e esticar braços e pernas.

Enquanto as brincadeiras de faz de conta, por exemplo, com bonecas, são as atividades lúdicas de ficção. Já as atividades de aquisição são aquelas que proporcionam aprendizado por meio do ver o do ouvir.

Por fim, nos jogos de construção as crianças combinam, criam e modificam objetos na tentativa de interpretar e compreender melhor o todo.

Para Winnicott (1975), "[...] é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação" (p. 79). Acredita assim ser o brincar essencial por permitir essa manifestação da criatividade. Conforme Friedmann (1996), o possui uma representação para a criança que vai muito além do que uma singela atividade de recreação que possui apenas a finalidade de trazer uma sensação prazerosa através da ludicidade.

O fato é que a criança utiliza o brincar como meio de comunicação e manifestação perante o mundo. É no jogo que ela aplica e expressa emoções, interage, socializando com os demais e adquirindo habilidades que constroem e aperfeiçoam seu desenvolvimento motor, moral e psíquico. Contudo, a autora ressalta que não se pode ignorar que a criança adquire aprendizados e se desenvolve não somente no contexto escolar, mas em diferentes ambientes, locais e em outras

circunstâncias.

O jogo simbólico está relacionado à ideia de simbolização, isto é, possibilita à criança desfrutar de uma presença ou permanência de alguma coisa. É pelo faz-de-conta que a criança imagina coisas irreais, abstratas e externas para a sua realidade (HUIZINGA apud KISHIMOTO, 1994).

Assim, o jogo simbólico consiste em a criança poder representar alguma coisa a um significado qualquer: objeto, acontecimento por meio de um significante que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental e gesto simbólico (PIAGET, 1964).

A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Segundo Moura (2011), os jogos têm sido colocados de forma mais lúdica em sala de aula, já há algum tempo, com os problemas-desafios, por exemplo. Deste modo a matemática pode ser vista com a ajuda da ludicidade de um modo, com Monteiro Lobato em “Matemática da Emília”, e Walt Disney com sua Matemática.

O autor acrescenta que no período pré-escolar, o jogo simbólico é a maneira mais fácil de atuar com a criança, ensinando lhes os conteúdos que precisam aprender, trocando significados do mundo adulto e aprendendo conceitos. Nesse caso o professor deve elaborar atividades com o jogo, considerando, a afetividade, os objetivos, as capacidades de cada aluno, elementos culturais, colocando a criança a pensar, ter ação. Intervindo de forma contingente.

Na maior parte das vezes, as interações entre criança e o mundo passa por um mediador. Se o mediador criar no indivíduo disposições que afetam seu funcionamento de forma estrutural, podemos afirmar que, fracassos, distúrbios e dificuldades, quase sempre, são causados na mediação (IDE, 2011).

A autora acredita que o mediador que vê a criança com uma nova forma, um ser ativo, segundo seu nível de desenvolvimento, tem a oportunidade de instigar o autoestímulo e a superação das dificuldades do aluno. Sendo assim, o mediador tem q estabelecer uma relação de respeito mútuo afeto e confiança com o aluno, para favorecer seu desenvolvimento na autonomia. Ressalta também que o mediador deve respeitar os interesses dos alunos, e trabalhar com atividades espontâneas, ouvir dúvidas, formular desafios e acompanhar a construção do conhecimento. Assim, podendo organizar recursos que utilizem jogos e brincadeiras. Almeida (2003) propõe que o professor, como mediador, deve compreender que

Conduzir a criança à busca, ao domínio de um conhecimento mais abstrato misturando habilmente uma parcela de trabalho (esforço) com uma boa dose de brincadeira transformaria o trabalho, o aprendizado, num jogo bem-sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar plenamente sem se dar conta disso (ALMEIDA, 2003, p. 60).

Ide (2011) afirma que, com o jogo, as crianças se motivam mais a usar sua inteligência, para jogarem bem, se esforçado para superar obstáculos, cognitivos e emocionais. Estando mais motivadas, ficam também mais ativas mentalmente. Essas experiências positivas dão segurança e estímulo ao desenvolvimento. O jogo nos proporciona isso, algo significativo, possibilitando a des-

coberta, assimilação e interação com mundo. A autora cita que essas interações proporcionadas pelo jogo, é garantido o respeito entre mediador e criança, onde ela tem oportunidade de construir seu conhecimento físico, social e cognitivo, assim, estruturando sua interação e inteligência com o meio ambiente.

Segundo Ide (2011), na classificação, ação de agrupar objetos por semelhança u diferença, devemos dar o jogo com escalar de dificuldade: Observar, perceber e nomear os atributos dos objetos; semelhando e diferença entre os objetos; formar classes de objetos; levantar critérios, estimulando a consciência; e empregar símbolos para identificar um determinado conjunto.

A seriação é construída sobre o processo de comparação. Para que as crianças realizem a seriação, os jogos dever ter objetos que variem o atributo: jogos de matérias que se encaixam; jogos que trabalhem com o corpo da criança; jogos com materiais relacionados a diferentes atributos como, tonalidade de cor, distância, consistência, tamanho, peso, comprimento, largura, espessura e altura (IDE, 2011).

Na aprendizagem da noção de sequência, o jogo deve apresentar uma sucessão de objetos, quem tenham relação. Promovendo as seguintes ações que levem a criança a: continuar uma sequência já estabelecida; preencher espaços vazios de uma sequência; criar sequências, com padrões; descrever os critérios para um determinado padrão; e expressar com outros símbolos o critério definidor de uma sequência já apresentada (IDE, 2011).

A autora expõe outro conceito bastante complexo, que é o das Medidas. Neste caso os jogos de construção são os mais adequados como:

Capacidade: determinar o volume de um recipiente;

Comprimento, altura, distância: medida de dois pontos, comparação de objetos;

Peso: refletir sobre diferenças entre tamanho e peso, sem confundir;

Tempo: condições de estruturar o tempo, utilizando calendário e relógio;

Espaço: noção de espaço com que a criança perceba seu corpo no espaço.

Para Ide (2011), o jogo oferece possibilidades de exploração e manipulação, que colocam a criança em contato com adultos, objetos, e o meio ambiente, propiciando a contribuição para a construção da personalidade e desenvolvimento cognitivo, tornando a atividade lúdica imprescindível na sua educação. A autora considera que o jogo também substitui o sentimento de fracasso por autossatisfação e autoestima, por proporcionar prazer. A criança quando joga, fica livre das avaliações dos adultos. E através do jogo, o mediador tem uma real interação com o aluno, conduzindo a autonomia intelectual e moral. Sendo assim, o mediador que utiliza os jogos como recurso para ajudar crianças com dificuldades na aprendizagem, faz com que elas se tornem sujeitos pensantes, que participam e felizes.

Silva e Oliveira (s/d) também contribuem para a discussão ao frisar que aspectos como os movimentos motores o desenvolvimento cognitivo, visual, auditivo e afetivo também são significativamente beneficiados pelos jogos simbólicos, levando em conta o constante estímulo que deve ser

oferecido à criança e a oportunização de sua livre expressão.

De acordo com as autoras se atividades de fundo lúdico forem valorizadas, as crianças formaram conceitos. Que a afetividade e sociabilidade são vivenciadas, que sua criatividade é estimulada e seus direitos respeitados, assim os jogos são vistos como suporte didático na aquisição do conhecimento. Bertoso (s/d) apresenta algumas possibilidades de atividades para crianças de quatro anos que podem auxiliar na construção de noções matemáticas de forma lúdica:

amarelinha (noções numéricas, geometria, contagem, sequência numérica, avaliação de distância, avaliação de força, localização espacial, percepção espacial), jogo do boliche (contagem, adicionar, subtrair, avaliação de força, discriminação visual), bola ao cesto e queimada (contagem, noções numéricas, adicionar, discriminação visual), cabo de guerra e pular corda (sequência numérica, medidas, geometria, contagem, constância de forma e tamanho, noção de velocidade, tempo, altura e distância) (BERTOSO, s/d, p. 3).

Os jogos têm como objetivo em sala levar o educando a aproximar-se dos conhecimentos científicos, vivenciando ludicamente situações que os aproximem das enfrentadas pelo adulto, fazendo com que a criança utilize seus conhecimentos prévios para a construção do conhecimento, e aprimorando-os ao longo do tempo.

O RCNEI (1998) deixa claro que é preciso que ocorra uma significativa mediação da atividade para que o jogo possa exercer de fato um papel relevante no que tange à aprendizagem da matemática:

Apesar de a natureza do jogo propiciar também um trabalho com noções matemáticas, cabe lembrar que o seu uso como instrumento não significa, necessariamente, a realização de um trabalho matemático. A livre manipulação de peças e regras por si só não garante a aprendizagem. O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude (BRASIL, 1998, p. 211).

É neste aspecto que se destaca a importância da intencionalidade educativa por parte do professor, revelada por meio do adequado planejamento de tais atividades, norteadas por objetivos pré-estabelecidos, de maneira que o jogo possa atender a estas metas como parte dos recursos a serem empregados no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à apresentação dos números às crianças, é importante que seja um passo muito bem planejado e trabalhado, pois é preciso demonstrar a presença de certas relações:

O processo de apropriação da linguagem matemática deve se iniciar pelas relações entre o controle de quantidades, no qual as crianças possam utilizar os signos externos para a resolução das situações problemas; em seguida, passa a utilizar outras formas de expressão de suas ideias, como por exemplo, a linguagem pictórica, em que se utiliza de desenhos até chegar às formas mais elaboradas e aos registros abstratos produzidos pelo homem, como os números (MORAES, 2010, p. 104).

Essa abstração da realidade quantitativa representada pelo número precisa ser permeada pela realidade das crianças uma vez que as crianças, conforme Damázio e Almeida (2009), “pensam o conceito de número a partir de suas experiências cotidianas” (p.65).

Na perspectiva de Cordeiro e Silva (2012),

Uma vez que o professor planeja a exploração do jogo, este deixa de ser desinteressado para o aluno, porque visa à elaboração de processos de análise de possibilidades e tomada de decisão: habilidades necessárias para o trabalho com resolução de problema, tanto no âmbito escolar como no contexto social no qual todos estão inseridos. Nessa perspectiva,

o sujeito, além de ser envolvido em um contexto lúdico, deve colocar seu pensamento em movimento, enfrentando uma situação que o leve a elaborar estratégias para resolver o problema, ou seja, ganhar o jogo (CORDEIRO; SILVA, 2012, p. 06).

Moraes (2010) aponta que é apropriado que o trabalho do professor com as crianças em relação à matemática seja “desenvolvido de modo que elas compreendam os conhecimentos sobre as grandezas/medidas destacadas nos objetos físicos e se familiarizem com suas propriedades fundamentais” (p. 101). Neste sentido, o RCNEI (1998) ressalta que:

As noções matemáticas (contagem, relações quantitativas e espaciais etc.) são construídas pelas crianças a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. As crianças têm e podem ter várias experiências com o universo matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente (BRASIL, 1998, p. 213).

Sendo assim, é imprescindível que à criança sejam oportunizadas situações de interação e troca, nas quais ela poderá explorar, construir e testar hipóteses e novas perspectivas dentro do universo matemático, de modo que seja potencializada suas capacidades de organização, de socialização e de compreender-se e localizar-se no espaço físico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltando a importância de destacarmos os aspectos matemático na infância e compreendendo como parte das formações acadêmicas dos professores, o estímulo ao ensino da matemática, com um recurso pedagógico lúdico como os jogos simbólicos, compreendemos que se deve ser reflexo do trabalho do educador meios de alcançar positivamente o ensino de todos. A fim de engrandecer a capacidade dos profissionais qualificados na educação, o estudo descrito em bases teóricas possibilitara novas discussões e somará com conhecimentos e vivências de todos que defendem amplamente a importância da matemática na construção social na educação.

De acordo com a evolução necessária da aprendizagem, a educação tem como base fortalecer mecanismos e propostas que possibilitem o acesso lúdico a estímulos frequentes em quesitos matemático de cada criança, portanto, considerar os jogos simbólicos como parte do ensino que aprimorará o desenvolvimento integral é promover meios de aprendizagem satisfatório e de qualificação aos conhecimentos já adquiridos no seio familiar.

Portanto, diante do trabalho pedagógico no ensino da matemática, é notável que diferentes crianças terão reações na aprendizagem diferenciado, de acordo com suas necessidades e vivências. A evolução de noções matemáticas pode variar conforme os estímulos e saberes que cada criança adquire dentro e fora do ambiente educacional. O trabalho do professor que compreende a importância da matemática e os jogos simbólicos como recurso pedagógico, tem a responsabilidade de agregar novas aprendizagens, ajustando conteúdos e ensino ao longo de toda a didática, tendo conhecimento de que quando ignorados esses estímulos, surge empecilhos na formação em construção, dificultando uma autonomia necessária das crianças em apreender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=-fzErzs9UkwC&printsec=frontcover&hl=pt-br&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso 15 dez. 2023.

BERTOSO, Eunice. **A ludicidade no ensino de matemática na Educação Infantil**. (s/d). Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/congresso_matematica/revendo/dados/files/textos/Relatos/A%20LUDICIDADE%20NO%20ENSINO%20DA%20MATEM%C3%81TICA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf. Acesso 15 dez. 2023.

BOMTEMPO, Edda. **A Brincadeira de faz de conta: Lugar do Simbolismo, da Representação, do Imaginário**. In: KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63 – 79.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 5.692/71. agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impresao.htm. Acesso 16 dez. 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96. dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lde.pdf>. Acesso 16 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso 15 dez. 2023.

CORDEIRO, Maria; SILVA, Valdinéia. **A importância dos jogos para a aprendizagem da matemática**. Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE. Jaciara/MT, ano V, n. 07, nov 2012. Disponível em: <http://www.eduvalesl.edu.br/site/edicao/edicao-79.pdf>. Acesso 15 dez. 2023.

DAMÁZIO, Ademir. ALMEIDA, Robini. **Uma abordagem histórico-cultural dos conceitos numéricos cotidianos de crianças da educação infantil.** Contrapontos. Itajaí, set/dez 2009. V. 9, n. 3, p. 65-78.

FELDMAN, Iara; SOUZA, Mariane. **A percepção da brincadeira de faz de conta por crianças de uma instituição de educação infantil.** Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 2011. Disponível em: <<http://mysql.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewFile/142/194>>. Acesso 14 dez. 2023.

_____. ORTEGA, Antônio. **Aspectos do Jogo Simbólico de uma Criança de Cinco Anos.** Boletim Academia Paulista de Psicologia, vol. 32, n. 82, 2012, p. 88-111. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94623639007>>. Acesso 15 dez. 2023.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender – O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

HERMIDA, Jorge. **O jogo simbólico na primeira infância.** Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física, 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/Jogo-simbolico-na-primeira-infancia.pdf>. Acesso 15 dez. 2023.

IDE, Sahda. **O jogo e o fracasso escolar.** In: KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a educação infantil.** In: _____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

MORAES, Silvia. **A apropriação da linguagem matemática nos primeiros anos de escolarização.** In: SCHELBAUER, A. R.; LUCAS, M. A. O. F.; FAUSTINO, R, R. C. **Práticas pedagógicas, alfabetização e letramento.** Maringá: EDUEM, 2010.

MOURA, Manoel. **A Séria Busca no Jogo: do Lúdico na Matemática.** In: KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 81 – 97.

PIAGET, Jean. **A Gênese da Imitação.** In: _____. **A Formação do Símbolo na Criança.** 1964. Disponível em: <http://ebookbrowse.net/jean-piaget-a-forma%C3%A7%C3%A3o-do-s%C3%ADmbolo-na-crian%C3%A7a-rtf-rtf-d136983254>. Acesso 16 dez. 2023.

_____.; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança.** Trad. Octavio Mendes Cajado. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

SILVA, Maria; OLIVEIRA, Cristiane. **Os Jogos Matemáticos na Educação Infantil.** (s/d) Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1168_ad370dd18035a54ecb5c44fd720ef4e3.pdf >. Acesso 15 dez. 2023.

SOUZA, Edilene. **Brincando com Crianças de 0 a 3 anos.** In: CARNEIRO, Maria. **Cócegas, Cambalhotas e Esconderijos: construindo cultura e criando vínculos.** São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010.

TEIXEIRA, Adriana. **Jogo Simbólico: um estudo sobre o brincar da criança em ambientes educacionais diferentes.** Universidade Estadual de Campinas. 1998. Disponível em: [file:///C:/Users/Pri/Downloads/TeixeiraAdrianaEmiliaHeitmannGon%C3%A7alves%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Pri/Downloads/TeixeiraAdrianaEmiliaHeitmannGon%C3%A7alves%20(2).pdf). Acesso 15 dez. 2023.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente.** 1991. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso 14 dez. 2023.

WINNICOT, Donald. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM ESPAÇOS ESCOLARES.



NATALIE GONÇALVES PENA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniban (2009); Especialista em Libras pela Faculdade Uniban (2009); Professora de Educação Infantil na CEMEI Vila Alpina.

RESUMO

A ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente em ambientes escolares. Desde os estudos de Vygotsky, reconhece-se o brincar como uma atividade central na formação da identidade e da autonomia das crianças, influenciando sua forma de pensar, sentir e interagir com o mundo ao seu redor. Este artigo ressalta que a maneira como uma criança brinca reflete em sua forma de pensar e sentir, e que o brincar é essencial para o desenvolvimento de capacidades como atenção, imitação, memória e imaginação. Este estudo objetiva analisar a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança, com foco em sua identidade e autonomia, em espaços escolares. Por meio da metodologia de revisão bibliográfica, aborda-se aqui a preocupação com a oferta de experiências enriquecedoras para as crianças e a importância de ambientes escolares que promovam a diversidade e a riqueza nas brincadeiras. Conclui-se que a ludicidade não deve ser vista apenas como uma atividade recreativa, mas como um elemento crucial para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a formação de uma identidade sólida e o fortalecimento de sua autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Desenvolvimento Infantil; Autonomia; Brincar.

INTRODUÇÃO

A importância do uso da ludicidade no desenvolvimento infantil tem sido objeto de estudo e debate ao longo das décadas, destacando-se como uma dimensão fundamental na formação integral das crianças. Desde as teorias pioneiras de pensadores como Jean Piaget e Lev Vygotsky até os estudos contemporâneos, o brincar é reconhecido como uma atividade primordial para o cres-

cimento cognitivo, emocional e social dos pequenos. No cerne dessas teorias está a compreensão de que o brincar não é apenas uma atividade lúdica desprovida de significado, mas sim uma forma essencial de expressão e aprendizado para a criança em seu processo de desenvolvimento.

Ao brincar as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam papéis sociais, desenvolvem a imaginação e a criatividade, resolvem problemas e constroem relações interpessoais, elas têm a oportunidade de exercitar habilidades cognitivas como a linguagem, a memória, a atenção e a resolução de problemas de uma forma natural e espontânea. O ato de brincar desempenha um papel crucial na formação da identidade e da autonomia das crianças que ao experimentarem diferentes papéis e situações durante o jogo simbólico, desenvolvem uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor, além de encontrarem um espaço seguro para expressar emoções, experimentar limites e desenvolver a autoconfiança.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança, com foco em sua identidade e autonomia, em espaços escolares. Em termos específicos este artigo objetiva: Esclarecer a ludicidade; Apontar os benefícios do brincar; Elucidar quais são os aspectos positivos que tornam a ludicidade no espaço escolar importante para o desenvolvimento infantil.

Nos espaços escolares, a ludicidade assume uma importância ainda maior, uma vez que é nesse ambiente que as crianças passam a maior parte do tempo durante a infância, sendo dessa forma fundamental que as escolas reconheçam e valorizem o brincar como uma atividade pedagógica essencial, integrando-a de forma significativa ao currículo e ao ambiente escolar. No entanto, cabe apontar aqui que apesar da sua relevância no desenvolvimento infantil, o brincar é muitas vezes negligenciado, sobretudo com as pressões por resultados acadêmicos e o excesso de atividades estruturadas, que podem comprometer o desenvolvimento saudável das crianças e sua capacidade de aprender de forma plena e significativa.

Diante desse contexto, justifica-se a elaboração deste artigo pela necessidade em sensibilizar educadores, gestores escolares, pais e demais envolvidos no processo educativo sobre a importância de promover espaços e oportunidades que favoreçam o brincar nas escolas. Através de uma compreensão mais profunda dos benefícios do brincar para o desenvolvimento infantil, espera-se incentivar mudanças nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais, de modo a garantir que as crianças tenham acesso a ambientes escolares mais acolhedores, criativos e estimulantes. Vale salientar também que o estudo dessa temática contribui para o enriquecimento do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil, fornecendo subsídios teóricos e práticos para a atuação de profissionais da educação, psicologia, assistência social e áreas afins.

Num contexto educacional contemporâneo, marcado por uma crescente ênfase em resultados acadêmicos e uma abordagem tradicional do ensino, surge a necessidade de compreender o papel do brincar no ambiente escolar e seus efeitos no desenvolvimento infantil. Diversas pesquisas têm destacado a importância do brincar na formação da identidade e autonomia das crianças, ressaltando seu potencial para estimular habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais.

Apesar do reconhecimento teórico dessa importância, ainda há lacunas a serem preenchi-

das no que diz respeito à compreensão dos impactos práticos da promoção da ludicidade nas escolas. Com base nestas informações, o presente estudo buscará responder o seguinte problema de pesquisa: "Qual é o impacto da promoção da ludicidade no ambiente escolar na formação da identidade e autonomia das crianças em idade escolar?"

Para responder esta, e outras perguntas, o presente estudo optou por dividir-se em três momentos, no primeiro momento será esclarecida a ludicidade, no segundo momento serão pontuados os benefícios das brincadeiras no ambiente escolar, sobretudo quando conciliadas aos processos educacionais e as atividades escolares, no terceiro momento será apresentada a importância da ludicidade para a construção da identidade e da autonomia dos alunos dentro dos processos escolares, os três momentos serão seguidos das referências bibliográficas e das devidas considerações finais.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM ESPAÇOS ESCOLARES

Segundo Roloff (2010), a origem da palavra "Lúdico", derivada do latim "Ludus", remete ao conceito de jogo, diversão e até mesmo à ideia de escola. No entanto, sua abrangência vai além do mero entretenimento, permeando também a conduta daquele que joga, brinca e se diverte. Dentro desse contexto, é possível compreender o lúdico não apenas como uma forma de lazer, mas como uma poderosa ferramenta educativa, capaz de proporcionar ao indivíduo uma aprendizagem significativa sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre as relações que o cercam.

Desde os primórdios da existência humana, o ser humano tem sido identificado por diversas designações, entre elas, o Homo Sapiens, destacando-se por sua capacidade de raciocínio e compreensão do mundo, o Homo Faber, por sua habilidade em fabricar objetos e utensílios, e o Homo Ludens, por sua inclinação natural às atividades lúdicas e ao jogo. Nessa perspectiva, Roloff (2010) explica que o ato de jogar não é apenas uma atividade secundária, mas uma expressão intrínseca da natureza humana, tão essencial quanto outras atividades consideradas mais "sérias". Por meio do jogo e do brincar, o indivíduo não apenas reproduz e recria o mundo ao seu redor, mas também desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais, explorando sua criatividade, sua imaginação e sua capacidade de interação com o meio ambiente e com os outros.

O ser humano, em muitas ocasiões, emerge de um jogo. Ele se envolve em um intrincado jogo de sedução, e em breve, a concepção se materializa. Assim que vem ao mundo, o recém-nascido participa de um complexo jogo de lágrimas e sorrisos, utilizando essas expressões para comunicar suas necessidades básicas, como fome e sede, e instintivamente induzindo a mãe a satisfazê-las. Ao longo de todas as etapas da vida, a brincadeira se faz presente, sendo o indivíduo constantemente moldado pelas influências do ambiente ao seu redor. Ele não apenas internaliza o que está fora, mas também contribui para a criação do ambiente que o cerca, num ciclo interminável de interações (ROLOFF, 2010). A infância é um período de descobertas incessantes, um constante fluxo entre o que é e o que está por vir.

Nesse contexto, segundo Roloff (2010), a escola, suas aulas e os professores desempenham um papel de imensa relevância na formação desse novo mundo em constante evolução, servindo não apenas como transmissores de conhecimento, mas também como agentes de resgate de universos perdidos, muitas vezes desafiados por questões como o uso de drogas e a violência. A integração do lúdico no ambiente escolar não é apenas uma escolha pedagógica, mas um ingrediente essencial para a socialização, a observação de comportamentos e a transmissão de valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e equilibrada.

Os jogos, as práticas destinadas a exercitar a capacidade intelectual e a criatividade, os desafios lúdicos, as interações ao ar livre - em suma, toda manifestação lúdica - não apenas encanta e entretém, mas também cativa a atenção, inspira entusiasmo e instrui de forma excepcional. Ao abordar os conteúdos de maneira multifacetada, estimulando diversos sentidos simultaneamente e evitando a monotonia, as atividades lúdicas conseguem transmitir informações de maneira mais rica e profunda. Em um contexto de jogo, a carga de conhecimento pode ser ampliada significativamente, os estímulos sensoriais multiplicados, o que mantém o interesse do aluno elevado e favorece a retenção do conteúdo, facilitando, assim, o processo de aprendizagem (FALKEMBACH, 2006).

A condução da criança em direção à atividade, à autoexpressão, ao conhecimento e à interação social encontra sua melhor via por meio dos jogos, conforme esclarece Falkembach (2006), que aponta que o jogo, enquanto manifestação do lúdico, apresenta-se como um desafio constante e propicia aprendizados que extrapolam os limites da sala de aula e da instituição escolar, estendendo-se ao cotidiano de forma envolvente e prazerosa. Ao se envolver em atividades lúdicas, seja a criança, o jovem ou até mesmo o adulto, absorve sempre novos conhecimentos, desenvolve habilidades, assimila valores e adota atitudes, refletindo sobre o mundo e sobre si mesmo de maneira mais profunda. Entretanto, é importante ressaltar que nem tudo o que é aprendido por meio do jogo é necessariamente benéfico.

De acordo com Falkembach (2006), a primeira forma de jogo na trajetória de uma criança é o jogo do movimento físico. Este tipo de atividade expõe as crianças a uma série de comportamentos sem alterar suas estruturas intrínsecas, exercitando-as pelo simples prazer de agir. Ausentes de simbolismos interpretativos e desprovidos de regras definidas, tais jogos oferecem um ambiente de exploração livre. Em seguida, emerge o jogo simbólico, que visa a satisfação do "eu", e o jogo de regras, que demanda a compreensão e a adesão a normas preestabelecidas, fomentando a formação de relações sociais entre as crianças, frequentemente envolvendo aspectos competitivos.

Os jogos educacionais, por sua vez, se apresentam como ferramentas pedagógicas estruturadas, incorporando conteúdos e atividades práticas com objetivos educacionais embasados no prazer e na diversão. A motivação intrínseca do aprendiz é estimulada pela abordagem pedagógica adotada, a qual favorece a exploração livre e o uso do lúdico como estratégia de ensino. Além de ampliarem as oportunidades de aprendizagem, os jogos educacionais contribuem para a construção da autoconfiança e para o aumento da motivação no contexto da educação formal (FALKEMBACH, 2006).

Conforme discutido por Zacharias (2002), a perspectiva de Piaget sobre os jogos vai além da mera atividade lúdica, adentrando os meandros do desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Segundo Piaget, os jogos representam um estágio fundamental na vida da criança, onde ela não apenas se diverte, mas também exercita habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais para o seu crescimento e aprendizado. O jogo de regras, em particular, marca uma transição significativa na evolução do pensamento da criança, representando uma passagem do jogo infantil para o jogo adulto, onde ela começa a compreender e a seguir normas sociais e regras estabelecidas. Nesse sentido, o jogo não é apenas uma atividade recreativa, mas um veículo para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da compreensão das normas sociais.

A importância atribuída por Piaget ao jogo reside na sua capacidade de satisfazer as necessidades intrínsecas da criança de assimilar a realidade ao seu próprio ritmo e compreensão. Para ele, os jogos proporcionam um espaço seguro para a criança explorar e experimentar o mundo ao seu redor, testar hipóteses, resolver problemas e desenvolver um senso de controle sobre suas próprias ações. Na fase das operações formais, por volta dos 11 e 12 anos, as crianças começam a explorar jogos mais complexos, envolvendo estratégias, planejamento e pensamento abstrato. É nesse estágio que os jogos mentais ganham destaque, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades de raciocínio crítico e resolução de problemas. O jogo também desempenha um papel crucial na formação da identidade e na construção das relações sociais das crianças. Ao participar de jogos com regras, elas aprendem a negociar, a cooperar, a respeitar as opiniões dos outros e a lidar com a competição de forma saudável. Essas habilidades sociais são fundamentais para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas e para a integração na sociedade.

As teorias de Vygotsky (1989) ressaltam a importância dos jogos no desenvolvimento infantil, indo além da mera diversão para focar nos aspectos cognitivos, linguísticos e socioemocionais. Segundo o autor, os jogos não são apenas atividades recreativas, mas sim ferramentas fundamentais para o progresso das crianças em diversos aspectos. Por meio do engajamento lúdico, os alunos não só aprimoram sua capacidade de comunicação verbal, mas também fortalecem o pensamento crítico e a concentração. Vygotsky enfatiza que a interação com jogos proporciona às crianças a oportunidade de aprender a agir e reagir de maneira apropriada em diferentes contextos, exercitando seu discernimento e habilidades de tomada de decisão.

Os jogos contribuem significativamente para o desenvolvimento da iniciativa e autoconfiança dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios futuros de forma mais assertiva. Seguindo a linha de raciocínio de Vygotsky, é possível compreender que o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas sim um ambiente propício para a expressão da criatividade e o desenvolvimento integral da criança.

Ao explorar livremente o mundo imaginário dos jogos, as crianças exercitam não apenas suas habilidades cognitivas, mas também aprimoram sua capacidade de expressão linguística, concentração e atenção. O brincar, segundo Vygotsky, é uma atividade que transcende os limites físicos do espaço lúdico, influenciando positivamente o processo de aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional das crianças. Portanto, é inegável a importância dos jogos no contexto educacional, uma vez que proporcionam um ambiente rico em estímulos e oportunidades de crescimento para os alunos, alinhando-se perfeitamente às teorias propostas por Vygotsky (1989).

A importância da brincadeira na infância é amplamente reconhecida, pois oferece oportuni-

dades essenciais para o desenvolvimento de habilidades e atitudes que contribuem para o amadurecimento e a responsabilidade das crianças. À medida que as crianças progredem em seu desenvolvimento, os jogos assumem um papel cada vez mais significativo. Através da manipulação de uma variedade de materiais, as crianças podem explorar sua criatividade, reinventar objetos e reconstruir conceitos. Nesse contexto, os jogos se destacam como uma valiosa ferramenta pedagógica na sala de aula, pois facilitam a interação entre os alunos e promovem o trabalho em equipe, o que por sua vez impulsiona o avanço cognitivo. Durante esses momentos de interação lúdica, as crianças tomam decisões, reavaliam suas ideias e desenvolvem habilidades de resolução de problemas, contribuindo assim para seu desenvolvimento integral (SANTOS, 2018).

De acordo com Piaget (1978), durante o ato de brincar, a criança vivencia uma sensação intensa de prazer ao explorar e descobrir novas possibilidades de inventividade. Os jogos, nesse contexto, adquirem uma relevância ainda maior quando o professor promove um ambiente colaborativo, fomentando a cooperação, a comunicação e a socialização entre os alunos. Além do simples entretenimento, as atividades lúdicas proporcionam um espaço rico em aprendizado, onde as crianças não apenas desenvolvem habilidades cognitivas e motoras, mas também aprimoram suas competências sociais e emocionais. Ao interagir com os colegas e enfrentar desafios conjuntos, os alunos aprendem a compartilhar ideias, resolver conflitos e construir relações interpessoais positivas, preparando-se assim para os desafios da vida em sociedade.

Já Kishimoto (2000) destaca em sua fala a importância da função pedagógica dos jogos na promoção do desenvolvimento integral da criança:

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também denominação geral de jogo educativo (KISHIMOTO, 2000, p. 83).

Ao permitir que o imaginário infantil se manifeste através de objetos simbólicos cuidadosamente selecionados, os jogos não apenas proporcionam entretenimento, mas também oferecem oportunidades valiosas para o aprendizado e o crescimento das crianças. Segundo Kishimoto (2000), qualquer jogo utilizado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, pode ser considerado educativo e contribuir para a formação dos alunos. Isso significa que os jogos não devem ser vistos apenas como atividades recreativas, mas como ferramentas poderosas para o ensino e a aprendizagem. Ao engajar-se em jogos que estimulam a imaginação, a criatividade e a cooperação, as crianças desenvolvem uma variedade de habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para o seu desenvolvimento global. Portanto, a abordagem pedagógica dos jogos na escola deve ser cuidadosamente planejada e executada, garantindo que cada atividade lúdica contribua de maneira significativa para o processo educacional.

De acordo com Santos (2018), existe seriedade no brincar para as crianças, a autora ressalta que o ato de brincar vai além de uma simples atividade recreativa, para elas, o faz-de-conta, as estruturas ilusórias e a alegria, associadas aos jogos têm uma relevância significativa. Essa observação aponta para a compreensão de que, para as crianças, o brincar é uma forma de expressão séria e importante para o seu desenvolvimento e para o despertar da personalidade, que está intrinsecamente ligado ao surgimento de comportamentos durante o brincar. Isso indica que

as experiências lúdicas não apenas proporcionam diversão, mas também desempenham um papel fundamental na construção da identidade e na formação de habilidades sociais e emocionais das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre as informações apresentadas, é possível inferir que o brincar é uma atividade de extrema importância para as crianças, indo muito além do mero entretenimento. Através do faz-de-conta, das estruturas ilusórias e da alegria que permeiam o universo lúdico, as crianças desenvolvem não apenas habilidades cognitivas, mas também aspectos essenciais de sua personalidade. O brincar se revela como um espaço privilegiado onde as crianças exploram sua criatividade, experimentam diferentes papéis sociais e constroem suas identidades. Este estudo sugere que o brincar desempenha um papel fundamental no surgimento de comportamentos, indicando que as experiências lúdicas têm um impacto direto no desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao participarem de atividades lúdicas, as crianças aprendem a expressar suas emoções, a interagir com os outros e a resolver conflitos de forma construtiva. Essas habilidades são essenciais para a formação de uma identidade sólida e para o fortalecimento de sua autonomia.

Nesse sentido, a ludicidade não deve ser vista apenas como uma atividade recreativa, mas como um elemento crucial para o desenvolvimento integral das crianças. Os jogos e brincadeiras proporcionam um ambiente propício para a aprendizagem e o crescimento, estimulando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional, social e físico. É importante destacar também que o brincar é uma atividade séria para as crianças, pois é por meio dele que elas exploram o mundo, experimentam diferentes papéis e constroem significados. Portanto, é fundamental que os adultos reconheçam a importância do brincar e incentivem sua prática, tanto em casa quanto na escola.

Em suma, ao compreendermos o valor da ludicidade no desenvolvimento infantil, podemos concluir que ela desempenha um papel vital na formação das crianças, contribuindo para a construção de uma identidade sólida, o fortalecimento de sua autonomia e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, assim, é fundamental que a ludicidade seja valorizada e integrada de forma significativa no cotidiano das crianças, promovendo um ambiente propício para seu crescimento e aprendizado.

REFERÊNCIAS

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. **O Lúdico e os Jogos Educacionais. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: < http://matpraticas.pbworks.com/w/file/fetch/85177681/Leitura_1.pdf > Acesso 10 abr. 2024.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, Brinquedo e a Educação**. Edição nº 04. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho**. Rio de Janeiro: Editora Zannar, 1978.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. 2010. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso 02 abr. 2024.

SANTOS, S, Maria Aparecida Dantas dos. **A importância da ludicidade no processo ensino-aprendizagem**. 2018. 22 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Anhanguera, Osasco, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: **A formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo, 1989

ZACHARIAS, V. L. 2002. **O Jogo Simbólico**. Disponível em: < <http://members.tripd.com./lfcamara/ojogona.html> > Acesso 06 abr. 2024.

O CURRÍCULO E SUAS DIVERSAS FORMAS DE ENSINAR



ROSANA COSTA PARDINHO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de São Caetano 2011; Especialista em Alfabetização e letramento pela Faculdade XV de Agosto 2015; Professora de Educação Infantil Céu Cei São Mateus

RESUMO

O currículo representa uma poderosa ferramenta para o movimento de observação, reflexão e intervenção na dinâmica escolar. Possibilita compreender o que se processa no seu interior e os vínculos entre o que se vive na escola e a comunidade onde está se localiza. De igual forma, possibilita ainda estabelecer limites entre o que é “específico” da escola e o que “pertence” ao conhecimento da sociedade em geral. Com o movimento “Escola sem Partido” que está inspirando vários projetos de lei que tramitam nas câmaras municipais, assembleias legislativas e Congresso nacional, o currículo voltou a ser discutido em diversas esferas como mostrarei a seguir.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Escola; Aprendizado; Leitura.

INTRODUÇÃO

A pesquisa justificasse na medida em que constatamos que o desenvolvimento curricular está ligado à obtenção de resultados e ao plano pedagógico da escola. Logo, nota-se a necessidade de estudar o currículo, uma vez que ele está inserido na construção do conhecimento e na determinação do sujeito que pretendo formar.

Este artigo tem por tema o estudo do currículo e planejamento, enfatizando a construção do conhecimento no contexto educacional. Dessa forma, é importante considerar que esta pesquisa tem relevância científica para a área de currículo, de educação e construção do conhecimento.

A partir dessa ideia, discute-se a ideia de que o currículo e o planejamento fazem parte da prática do professor na sala de aula, pois esta precisa deixar claro o conteúdo a ser ministrado e a

forma como ele será desenvolvido para depois verificar como ocorreu a aprendizagem no educando.

Assim, têm-se como ponto de partida os fundamentos de Pacheco (2005), Silva (1999) e Sacristan (2013). Para tanto, tem-se por objetivo: a) Analisar como o currículo está inserido no pensamento político pedagógico; b) verificar de que modo o currículo está relacionado com a formação do sujeito e construção do conhecimento.

O CURRÍCULO E O SEU AMPLO PODER DE ENSINAR

Como vimos anteriormente, o currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender, quer dizer, o currículo é o que se ensina e aprende na prática, pois ele inclui metodologia e os processos de ensino.

Dessa forma, o currículo passa a ser algo especificado e limitado que se aplica ou é de igual modo aberto que se delimita no processo de aplicação, uma vez que ele está inserido em um determinado contexto com atores e intenções de acordo com as práticas.

Enquanto isso, o planejamento é a organização metodológica dos conteúdos a serem transmitidos pelos professores, pois o educador deve ter clareza dos objetivos que pretende atingir com seu trabalho, não estamos nos referindo aos objetivos tecnicistas, mas de objetivos que estão inseridos em um determinado contexto da vida do educando.

Assim, é fundamental o educador ter clareza nos objetivos que pretende atingir com seu trabalho para que a aula faça sentido na realidade do educando. Por isso que as aulas não devem ser repetições mecânicas, elas devem ser preparadas com finalidade educacional, pois o educador deve elaborar várias perguntas destacando as ideias principais para que haja interação entre os alunos.

De acordo com Vasconcelos (2000) deve haver sempre uma interação constante entre professor, aluno, objeto e realidade, ao passo que na metodologia expositiva há separação entre o aluno e o professor, ocorrendo apenas justaposição.

Não há um único tipo de currículo e sim tantos quantos coincidirem com a perspectiva dos participantes do processo ensino aprendizagem.

O currículo é compreensível como uma ferramenta imprescindível para se compreender os interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade. Assim, para além do que está prescrito nas „grades curriculares” e nas listas de conteúdos pré-elaborados, opta-se por um conceito de currículo que o percebe como um conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutivas.

. A partir dessa compreensão, pode-se dizer que o currículo imprime uma identidade à escola e aos que dela participam. Permite, ainda, perceber que o conhecimento trabalhado no ambiente escolar extrapola os limites de seus muros, uma vez que impulsiona o movimento dialético de (re)

criação de um „conhecimento escolar” para a sociedade, mediante a ação dos que compartilham a vida escolar, apropriando-se dos conhecimentos sociais. Assim, quando se fala em currículo, se refere ao complexo processo sociocultural que fez da escola um dos mais importantes meios de compreensão e (re)produção dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

“um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino e aprendizagem” (PACHECO apud CAVALCANTI, 2011)

É de fundamental relevância conceituar currículo antes de discutir a noção de planejamento, ainda que estes estejam interligados no processo do aprendizado. Para tanto, Pacheco (2005) p. 43 define currículo:

como um plano de ação pedagógica, ou como um produto que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem organizados no âmbito da escola, pressupõem um processo dividido em três momentos principais: elaboração, implementação e avaliação, tudo se conjugando numa racionalização dos meios em função dos objetivos e dos resultados (...)

Nesse sentido, o autor acima menciona que o currículo é um plano de ação porque ele é a construção dos conteúdos que implicarão a formação do sujeito na sociedade, ou seja, o currículo é a prática da aprendizagem que tampouco formará o pensamento crítico do indivíduo no meio social.

Desse modo, o currículo é uma construção dos saberes, bem como o envolvimento entre os sujeitos, pois ele interage em um determinado contexto construído pelas experiências, atividades, métodos e meios com o objetivo de cumprir os interesses de um grupo hegemônico, que pretende controlar as pessoas (pais, professores, alunos, comunidade etc.).

O currículo é uma ponte entre cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, ele é também uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e do amanhã, entre as possibilidades de conhecer e saber se comunicar, bem como se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância.

Assim, o currículo não é neutro, pois ele é um território de conflitos onde as decisões são tomadas para excluir assim, o currículo não é neutro, pois ele é um território de conflitos onde as decisões são tomadas para excluir ou incluir as pessoas na trajetória escolar. De acordo com Sacristan (2013), é importante dar suporte às pesquisas feitas com e sobre os professores a respeito do desenvolvimento do currículo como estratégia para a melhoria dele.

Ainda, na visão do autor acima, o currículo representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico e as influências sofridas por ele, o que evidencia a não neutralidade, as desigualdades entre os indivíduos e os grupos.

Logo, o currículo deve servir como uma ponte para integrar os indivíduos no grupo escolar, bem como fortalecer a gestão democrática que são as normas do regimento escolar, o que garantirá qualidade social da educação, valorização da diversidade e protagonismo dos alunos no meio em que vivem.

O CURRÍCULO NA PRÁTICA

De um ponto de vista, documentos dessa natureza indicam no momento presente aquilo que crianças e adolescentes precisam conhecer no futuro para estar integrados à sociedade. Ninguém sabe com certeza o que realmente é necessário ensinar.

Apenas se tem uma ideia. Ora, se os conhecimentos considerados essenciais estão sempre em mudança, se a sociedade também modificados conceitos que considera importantes, o currículo ou as referências devem acompanhar esse movimento. Qualquer revisão precisa passar por uma ampla discussão da sociedade: quais são os valores e os conhecimentos que a educação deve priorizar? Com isso percebe-se o componente ideológico de todo o currículo. É nele que se encontra a ideia do cidadão e da sociedade que se quer para daqui a alguns anos.

“O currículo nacional corporiza um projeto curricular de uma sociedade, nas suas grandes linhas. Por sua vez, o projeto curricular que uma escola constrói é sempre um currículo contextualizado e admite ainda a construção de projetos curriculares mais específicos, que nele se integrem adequadamente” (ROLDÃO, 1999, p. 34).

Discutir o currículo não é uma tarefa só para os especialistas; discutir o currículo é, portanto, debater uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano. Um debate que não se reduz a uma visão tradicional de mudanças de conteúdos dos currículos escolares. É uma reflexão de que não tem sentido renovar conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdo de cultura.

Isso significa, compreender que o currículo escolar traduz marcas impressas de uma cultura nem sempre visíveis, mas que estão latentes nas relações sociais de uma época. Essa cultura reflete, aceitação ou negação de determinados mecanismos de reprodução social. O conceito que se respalda este artigo é o de currículo como um conjunto dos elementos que cooperam para a formação humana na instituição escolar.

O debate em torno desse conceito é muito vasto e articula-se, necessariamente, com concepções educativas diversas. Em decorrência desse entendimento, todas as ações, temas e assuntos desenvolvidos no espaço escolar (os saberes propostos por docentes e por discentes, os materiais de trabalho, os objetivos, as atividades pedagógicas, visitas, passeios, jogos, festivais, o intervalo e outros) contribuem para a formação humana e são pertencentes ao currículo. Os temas sociais contemporâneos devem ser entendidos como parte do currículo da escola e não como conteúdos que o atravessam ou o perpassam de forma assistemática ou eventual, desvinculados e descomprometidos com a qualidade de vida da comunidade.

“no Brasil, o currículo tornou-se palco de lutas, de opções, de escolhas (ainda que limitadas), muitas vezes apressadas, outras vezes extremamente criteriosas, muitas vezes democráticas, outras autocráticas e impositivas – tudo porque as escolas, em todos os níveis do ensino público e privado, se veem diante do imperativo legal de produzir seus projetos políticos-pedagógicos” (BERTICELLI, 2005, p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada momento histórico vivido por uma sociedade influencia diretamente as teorias e currículos, escolas e ensino. Nota-se também que com essa variedade de teorias e currículos, cada escola e professor assume pra si a decisão de escolha e aplicação de determinado conhecimento e conteúdo. Atualmente, grande parte da sociedade, ignora temas relevantes que poderiam fazer parte do currículo escolar.

Uma forma de gestão complementa a outra (empresarial e escolar) voltando-se diretamente para a formação do processo de ensino e aprendizagem, da qualidade na educação.

Os reflexos da “Gestão Escolar”, a qual foi a mais enfatizada na presente pesquisa, são sempre vistos e apreciados pela sociedade de uma forma bastante positiva, apesar da mesma não conseguir se autogerir exatamente como o recomendado pelas teorias da administração existentes.

A qualidade é “algo que deve ser construído” a partir de um diagnóstico do estado atual, do planejamento do nível da qualidade que se pretende e de um projeto de programa de desenvolvimento e aprimoramento. Da mesma forma que ocorre na empresa deve ocorrer na escola, pois “Qualidade” é um objetivo estratégico. Entretanto, deve visar algumas diferenças para que haja de fato qualidade no processo educacional.

Assim, torna-se necessário que a escola se aproprie das ferramentas administrativas da empresa discutidas ao longo do presente trabalho, modernize seu processo gestor otimizando suas ações, agilizando suas decisões, mas com criticidade e sem perder de vista as peculiaridades do desenvolvimento do processo pedagógico, lembrando sempre que as relações administrativas são meios e as relações pedagógicas são fins e o administrativo está a serviço do pedagógico.

O currículo tem intenções diversas, pois ele pode incluir ou excluir as pessoas dentro de uma trajetória escolar. Desse modo, não há como exercermos nossas práticas educacionais sem ter um currículo preestabelecido, uma vez que ele é a concretização do plano cultural da educação.

Assim, o currículo está ligado ao planejamento escolar, pois este é a organização metodológica dos conteúdos que serão desenvolvidos na sala de aula. Por isso, o professor deve planejar sempre suas aulas para que haja uma relação entre ele, o aluno e o objeto do conhecimento.

Dessa forma, o professor deverá mudar o paradigma pedagógico, planejando suas aulas voltadas à realidade e necessidade dos educandos, para que de fato haja reflexão e conhecimento dos conteúdos que estão sendo discutidos em aula.

A discussão na área curricular é uma compreensão dialética, situada em um contexto mais amplo que é o planejamento das aulas do professor, que fará a diferença na construção do conhecimento do educando. Assim, o currículo precisa ser revisitado o tempo todo para fortalecer a gestão democrática da escola e garantir qualidade social da educação, bem como transmitir conhecimentos.

Neste artigo busca-se ponderar quais são os tipos de currículo, para que cada um serve e

qual o papel da escola nessa discussão. Assim, conclui-se que o currículo sempre é: um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica e é capaz de prover aos alunos os recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização. Silva (2007, p. 15-16) diz que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...]

Não há como optar por um currículo ou outro, pois cada um tem seu mérito e suas vantagens. O que há de se discutir, muito ainda, é a qual grupo social este ou aquele currículo interessa, pois determinadas teorias transmitem uma visão do mundo e sociedade que está vinculada a alguns grupos situados com privilégios sociais. O que continuará em pauta ainda por muito tempo é que a concepção de currículo sempre está conectada a questões de interesse e poder, sejam eles: religiosos, sociais ou financeiros. O que não se pode permitir é que um grupo ou outro tente censurar o que determinado currículo pode ensinar às pessoas.

Percebe-se também que, muitas vezes, as bases curriculares são modificadas sem discussões com toda sociedade e que embora a constituição dê direito ao povo de ter educação custeada pelo governo e com qualidade, cada vez mais há cortes de verbas neste setor, tornando o ensino ainda mais precário.

REFERÊNCIAS

BERTICELLI, I. A. **Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica. Educação e Realidade**. Vol. 30, nº. 1. pp. 23-48, 2005.

CORTELLA. Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

LOPES, A, MACEDO, E. (orgs.) **Currículo debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MULLER, Johan. **Reclaiming knowledge: social theory, curriculum and education policy**. London: Routledge/Falmer, 2000.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.

ROLDÃO, M. C. **Gestão escolar: fundamentos e práticas**. ME-DBE, 1999.

SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.(org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALVADOR, César Coll. **Significado e sentido na aprendizagem escolar. Reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa**.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOCIEDADE, CULTURA E ALIMENTAÇÃO INDÍGENA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TURMAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA



TALITA LACERDA CAMARNEIRO

Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo - USP (2012); Especialista em Libras pelo Centro Universitário Cidade Verde (2023); Coordenadora Pedagógica na Escola Polo Bilíngue EMEF CEU Candida Dora Pino Pretini.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa-ação surgiu a partir do problema constatado durante os primeiros meses de projeto de recuperação paralela. As sondagens e análises verificaram que os alunos integrantes do projeto de recuperação paralela, têm além das dificuldades de escrita, leitura e operações matemáticas, um déficit de conhecimento em outras áreas do conhecimento, como ciências humanas e ciências naturais. Diante disso, decidiu-se trabalhar com o tema transversal: a pluralidade cultural, com foco nas sociedades indígenas que têm a mandioca como principal alimento. A partir dessa realidade, foi elaborada uma sequência didática com práticas pedagógicas diferentes das usuais. Articuladas para favorecer a aprendizagem ampliando seus conhecimentos e diminuindo déficits. Relacionando diversos conteúdos, como culturas indígenas, alimentação, agricultura, culinária, matemática, língua portuguesa, dentre outras. As práticas aqui descritas foram desenvolvidas numa escola pública, tendo como público-alvo os alunos da recuperação paralela.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas; Recuperação Paralela; Cultura indígena.

INTRODUÇÃO

As práticas descritas neste artigo foram desenvolvidas numa Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na Zona Leste, no Bairro do Sapopemba. A escola Atende 1048 alunos, do ensino fundamental I e II do 1º ao 9º ano e EJA (Educação de Jovens e Adultos). O Corpo docente da escola é composto por 55 professores, distribuídos nos três períodos de funcionamento, que atendem cerca de 37 turmas da 1º a 9º ano e EJA.

A Secretaria de Educação do Município de São Paulo propõe a realização de turmas de

recuperação paralela, no contraturno, nas escolas municipais de ensino fundamental, visando ampliar as oportunidades de aprendizagem articuladas em formas e metodologias diferenciadas, com estratégias que conduzam ao maior envolvimento da família e da comunidade no processo de aprendizagem dos alunos dos três Ciclos de Aprendizagem do Ensino Fundamental que ainda não atingiram o desenvolvimento cognitivo ou o domínio dos conceitos que garanta os direitos e expectativas de aprendizagem para o respectivo ano, observado os resultados obtidos nas avaliações do acompanhamento das aprendizagens.

A sequência didática aqui abordada foi elaborada para os estudantes de recuperação paralela. Sendo 120 alunos do ciclo de alfabetização, 80 do ciclo interdisciplinar, 40 ciclos autorais. Tendo 1:30 h/aula por dia, duas vezes por semana, cada turma é formada por alunos de anos/série diferentes, contudo, respeitando a proximidade etária. Proporcionando turmas heterogêneas.

Os estudos apresentados neste artigo têm como objetivo fazer com os alunos conheçam e se apropriem da cultura e conhecimentos indígenas e suas influências em nossa sociedade. Buscando desmistificar estereótipos. Explorando a questão da mandioca como alimento base e suas diversas formas de utilização na alimentação indígena. Usando o tema transversal, pluralidade cultural, como eixo articulador interdisciplinar entre o tema e os conteúdos de língua portuguesa e matemática.

O tema escolhido e forma como ele será conduzido pedagogicamente objetiva favorecer o aprendizado de conteúdos específicos da escrita, leitura, matemática, ciências naturais e humanas e que as práticas pedagógicas e os conteúdos a serem abordados desenvolvam hábitos de leitura, e tenham contato com diversos gêneros literários. Além de incentivar a alimentação saudável, através da aprendizagem de elementos culinária e agricultura indígena.

Espera-se, que ao final do projeto, os estudos e as práticas pedagógicas aplicadas possibilitem aos alunos a apropriação de conhecimentos de diversas áreas. Entendam que os conteúdos estudados na escola se relacionam, entre si, com nosso cotidiano e com elementos histórico-culturais. Que os alunos eliminem estereótipos indígenas valorizem nossas raízes culturais, e ampliem seus repertórios, linguísticos, históricos e culturais.

Que este artigo colabore com os estudos da área educacional, por meio da análise das práticas aqui descritas. Assim como, o levantamento de literatura acadêmica especializada para a realização dessas práticas, podendo ajudar aqueles que buscam neste artigo referências e ideias para auxiliar suas ações em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

A metodologia do trabalho científico utilizada neste artigo está pautada nas definições descri-

tas por Prodanov e Freitas (2013). Norteador o gênero dessa pesquisa como uma pesquisa-ação, que segundo eles é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. A pesquisa-ação acontece quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade. Ela não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. É considerada também uma forma de engajamento sociopolítico a serviço da causa das classes populares, quando voltada para uma orientação de ação emancipatória e de grupos sociais que pertencem às classes populares e dominadas. Diante de sua diversidade, a pesquisa-ação pode ser aplicada em diferentes áreas, sendo as preferidas das áreas de educação, comunicação social, serviço social, organização, tecnologia.

Neste trabalho, a abordagem do problema e a metodologia de pesquisa e ação ocorreu de maneira qualitativa, descritiva e experimental, sendo definida desta forma:

“Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto”. (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.70).

Buscando verificar a relação entre variáveis do plano da pesquisa, da prática pedagógica utilizada, das condições de aplicação, da observação e dos efeitos produzidos.

A metodologia empregada neste projeto foi estruturada nas pesquisas e planejamento do tema, com formulações de sequências didáticas, elaboração de práticas pedagógicas diferentes e coerentes com a proposta apresentada, elaboradas a partir de referências na literatura acadêmica especializada, buscando interação com o público envolvido neste trabalho e a melhoria na qualidade de ensino-aprendizagem.

APORTE TEÓRICO

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TEMAS TRANSVERSAIS

Nossa sociedade passa continuamente por mudanças, por evoluções e por problemas de diversos tipos. Sendo necessário que os cidadãos sejam capazes de agir e posicionar-se de maneira crítica, diante das situações que fazem parte do seu cotidiano.

Como a escola é um dos meios mais importantes para formação desse cidadão, o papel da escola vai muito além de ensinar Matemática, Português, Ciências, História e Geografia. Para

aprimorar está formação cidadã foram inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) os Temas Transversais, que buscam “[...] uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política” (BRASIL, 1998, p. 17).

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais requerem um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Os PCNs sugerem que “professores que discutam a pluralidade cultural em sala de aula através de alguns temas sociais, como ética, saúde, orientação sexual, trabalho, consumo e meio ambiente”. (BRASIL, 2000, p.6)

No Brasil temos uma grande diversidade cultural, oriundas de diversos grupos e etnias, sendo um grande desafio implementar políticas públicas para que cada grupo seja respeitado. O tema pluralidade cultural oferece oportunidades aos alunos de conhecerem suas origens, sua história como ser social e como indivíduo participante de grupos culturais. Propicia a compreensão de seu valor e a elevação de sua autoestima enquanto ser humano digno e dotado de capacidades.

Diante disto, elaborou-se uma sequência didática que aborda a pluralidade cultural e que será apresentada neste artigo.

PLURALIDADE CULTURAL

“O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade”. (BRASIL, 1998, p. 117).

Conforme dados apresentados nos PNCs (BRASIL, 1998) vivem no Brasil cerca de 210 etnias indígenas, afrodescentes, grupos numerosos de imigrantes e descendentes de povos de vários continentes, que cultivam diferentes tradições culturais e religiosas. Há uma grande dificuldade para categorizar os grupos que vieram para o Brasil e formaram a nossa sociedade. Além disso, uma mesma pessoa pode ter afinidade e se relacionar com diferentes grupos ao mesmo tempo. A diversidade marca a vida social brasileira.

A diversidade, vista na escola como um dado da realidade humana, encontra uma vasta miscigenação de culturas, costumes e etnias. Sendo impossível pensar em escola sem associá-la à cultura, pois, ambas estão interligadas, dando formas ao ambiente educacional. Dessa forma, e necessária à valorização das diferenças entre as pessoas e à desconstrução dos mecanismos que promovem as desigualdades. Através da escola, é possível adquirir conhecimentos e vivências que ajudam a conscientizar os alunos quanto a injustiças e manifestações de preconceito e discriminação. As diferenças culturais devem ser reconhecidas estabelecendo respeito, ética e a garantia dos direitos sociais.

Contudo, é na escola que encontramos um grande problema, uma predominância da abordagem temática dos conteúdos monocultural e eurocêntrica. O material elaborado pelo projeto “A

cor da Cultura” aborda muito bem essa temática, norteando nosso trabalho neste artigo.

“Durante muito tempo a historiografia ocultou e ignorou a contribuição das sociedades e culturas africanas para a nossa formação social. A raiz desse ocultamento estava na ignorância e no preconceito sobre a vida social e a história desses grupos humanos e, sobretudo, na necessidade de domínio sobre eles, com objetivos de escravizá-los ou colonizá-los. Essa raiz, portanto, se situava na própria história das relações estabelecidas com os povos africanos por parte dos grupos dominantes das sociedades, nas quais nossos primeiros historiadores se espelharam para construir os saberes oficiais sobre o Brasil”. (BRANDÃO, 2006, p.41).

Essa estrutura social discriminatória e preconceituosa deixou os principais grupos étnicos do Brasil, os indígenas e os afrodescendentes, num estado de desigualdade e desvalorização, contudo é nosso papel como agentes educadores superar essa barreira e proporcionar meios para enfrentá-la e mudá-la.

“O primeiro passo para mudar esse quadro é o entendimento de que há, sim, uma discriminação racial. Ela acontece ora de maneira mais explícita, como nas piadas, ora de forma mais velada. O número reduzido de negros ocupando os cargos mais altos das empresas é um bom exemplo. De um modo ou de outro, a ação silenciosa do preconceito tem mantido os índices de desigualdade em patamares inaceitáveis para um país que se pretende democrático. De posse dos números e observando a realidade com alguma isenção, devemos deixar de lado o mito de que as condições são iguais. Vale ressaltar que a desigualdade não se reflete apenas nos indicadores sociais ou nos desníveis de renda: essa é a expressão mais evidente do racismo. Ela evidencia uma estrutura cultural e social que acaba por mascarar uma discriminação mais profunda: a desvalorização, desumanização e desqualificação, ou o não-reconhecimento simbólico das tradições, saberes e fazeres do povo afrodescendente. Devemos levar em conta que tal desigualdade não é exclusiva com relação aos afrodescendentes: outros grupos étnicos, raciais ou religiosos padecem com essa estrutura excludente, no Brasil e no mundo”. (BRANDÃO, 2006, p. 13)

SOCIEDADES INDÍGENAS

A expressão “povos indígenas” refere-se a grupos humanos espalhados por todo o mundo, e que são bastante diferentes entre si. A palavra “Indígena” significa: originário de determinado país, região ou localidade; nativo.

Estamos no século XXI e a grande maioria dos brasileiros mal conhecem os povos indígenas que viveram e ainda vivem no país. Segundo o site Povos Indígenas no Brasil, que faz parte do portal do Instituto Socioambiental (ISA): “Estima-se que, na época da chegada dos europeus, viviam mais de 1.000 povos, somando entre 2 e 4 milhões de pessoas. Atualmente encontramos no território brasileiro 255 povos, falantes de mais de 150 línguas diferentes. Os povos indígenas somam, segundo o Censo IBGE 2010, 896.917 pessoas. Destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país. A maior parte dessa população distribui-se por milhares de aldeias, situadas no interior de 718 Terras Indígenas, de norte a sul do território nacional”. (Arruti, 2024)

As comunidades indígenas passam por uma acelerada e complexa transformação social, necessitando buscar novas alternativas para a sua sobrevivência física e cultural. Enfrentando problemas como: invasões e degradações territoriais e ambientais, exploração. Miséria, aliciamento e uso de drogas, exploração de trabalho, êxodo desordenado.

Diante desta situação é necessário que a escola se posicione de maneira efetiva para que os alunos sejam cidadãos conhecedores de suas raízes e histórias, identificando esses grupos, dando seu devido valor e lugar social e não só apenas dos grupos indígenas, mas das diversas etnias que compõem a nação brasileira, em essencial àquelas que foram subjulgadas e excluídas do currículo oficial por muitas décadas, e hoje são garantidas pela a lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Que estabelece no artigo 26: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

Dentre os diversos assuntos a serem explorados, selecionou-se como assunto principal as sociedades indígenas que têm a mandioca como alimento principal. Fazendo da mandioca o elemento de ligação interdisciplinar.

A MANDIOCA COMO UM DOS ALIMENTOS PRINCIPAIS NO BRASIL. ALIMENTAÇÃO, CULTURA E AGRICULTURA INDÍGENA

Ao pesquisar referências científicas históricas e literárias, sobre essas sociedades e as suas relações com o cultivo e consumo da mandioca, foi encontrada uma quantidade até que significativa, considerando esse recorte específico. E que serviu de aporte científico e histórico para entender as variedades da raiz e a relação entre esse alimento e as sociedades indígenas. E assim elaborar a sequência didática.

Dentre essas fontes há um artigo de 82 páginas de 1963 na revista Brasileira de Folclore escrita por Mário Ypiranga Monteiro, explora a mandioca e seus vieses alimentares e culturais.

Monteiro apresenta a importância da mandioca na América do Inhamé na África e Europa no século XV:

“O que não se pode negar, com aprofundamento na história da agricultura ou da economia brasileiras, é que a mandioca era uma planta conhecida e utilizada tanto pelos americanos na América como pelos africanos na África antes do entreeiro de Colombo, forma mais comum e necessária da farinha, que constituía a subsistência primária. Nos dois continentes e possivelmente em ilhas mais distantes do Pacífico. Ela seria tão necessária que o governo português chegou a pagar funcionários e trabalhadores com alqueires de farinha e peixe seco, ao tempo da colonização e do primeiro império”. (MONTEIRO, 1963, p.37)

O autor também explora as variedades de mandiocas e raízes semelhantes e suas utilidades culinárias, como farinhas, caldos, pães e bebidas. Apresentando 149 receitas que tem a mandioca na sua preparação, de origem indígena ou adaptada pelos imigrantes. Estudo este que mostra a quantidade e variedade culinária dessas sociedades, e que pode ser trabalhado com os alunos, como por exemplo, constatar quais receitas eles conhecem, já comeram ou nunca ouviram falar.

A pesquisa também encontrou um material escrito por Elisabetta Recine e Patrícia Radaelli (2008) elaborado pelo Depto de Nutrição da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (FS/UnB) e a Área Técnica de Alimentação e Nutrição do Departamento de Atenção Básica da Secretaria de Política de Saúde do Ministério da Saúde (DAB/SPS/MS) como apoio ao vídeo Alimentação e Cultura da série “TV Escola”. Que além de abordar historicamente o tema apresenta sequências didáticas para realizar em sala de aula. Sendo uma das fontes inspiradoras para nossa

sequência.

Nele podemos encontrar o contexto histórico e cultural dos grupos que habitavam o Brasil e sua relação com a raiz e seus derivados.

“Em 1549, o padre Manoel da Nóbrega, guia dos primeiros jesuítas que vieram ao Brasil, afirmava que “o mantimento comum da terra é uma raiz de pau que chamam mandioca”. Caminha cita, erroneamente, o inhame como alimento nativo. Tratava-se, na verdade, da nossa mandioca. O inhame foi trazido ao Brasil só mais tarde, pelos africanos [...] os índios preparavam bebidas fermentadas, assim como o europeu produzia o vinho. O preparo ficava a cargo da mulher indígena, que usava os mais diferentes recursos: milho, mandioca, cacau, cupuaçu, caju, açai, buriti etc. Os cronistas dos séculos XVI e XVII descreviam tais bebidas como fortificantes e deliciosas, apesar da repugnância instintiva, já que algumas sofriam mastigação prévia para ativar a fermentação”. (RECINE e RADAELLI, 2008, p. 12)

Abordando também a questão da agricultura desses grupos indígenas:

O índio não praticava a agricultura e sua sustentação se baseava no que a terra tinha para oferecer. Não havia escassez porque, sempre que havia ameaça de fome, a tribo emigrava em busca de terras mais férteis, mais abundantes e de regiões que apresentassem numerosas caças. Essa mobilidade garantia o equilíbrio alimentar para o grupo e pode explicar a força e a resistência físicas dessa população. (RECINE e RADAELLI, 2008, p. 13).

A partir desses textos foi possível entender e aprofundar o tema para elaborar a sequência. Na qual, alguns trechos dessas obras foram selecionados para compor a parte histórica e de língua portuguesa da sequência.

LITERATURA: LENDAS

Como a proposta pedagógica desta sequência tem como base a transversalidade e a interdisciplinaridade, diferentes elementos e conteúdos serão relacionados. Dentre eles, destacamos as lendas, gênero literário importante para estruturar as atividades da sequência. Que além de compor os conteúdos de língua portuguesa possibilita um aprendizado que gere interesse e seja significativo.

Rúbia Lóssio (2002) define a lenda como narrativas que enfeitam e caracterizam o lugar, acompanhadas de mistérios, assombrações e medo. Não se sabe ao certo como nasceram e criaram as lendas. Elas acompanham fatos e acontecimentos comuns, ilustrada por cenários exóticos e de curta extensão. Muitas vezes são fatos verídicos acrescentados de novos dados ou até mesmo recriados. Podendo ser confundida com os mitos

“Mito – Narrativa da ação de um ser inexistente”. É a representação mental e irreal de um elemento com formas humanas, de astros, de peixes, de outros animais ou qualquer coisa, cuja ação em geral causa medo.

Lenda – É uma narrativa imaginária (escrita ou oral) que possui raízes na realidade objetiva. É sempre localizável, isto é, ligada ao lugar geográfico determinado.

Conto – Narrativa ficcional, em prosa ou em prosa e verso, com começo, clímax e final, com a finalidade explícita de entretenimento. (NETO, 1977, p.146 apud LÓSSIO, 2002, p.57).

Há um encantamento proporcionado pela narração de uma lenda. A cada narrativa o narrador o ouvinte participam, imaginam, modificam, enfeitam, aumentam, encurtam a lenda. A lenda é transmitida de pessoa para pessoa, mesmo que a pessoa não acredite na lenda ela divulga à sua maneira. A maior característica da lenda é a maneira de sua narração, fascinante e inventiva. Por-

tanto, a lenda na sua forma oral, faz um passeio no imaginário popular, levando os fatos históricos em deformação.

Para esta sequência didática selecionamos a Lenda da Mandioca de origem indígena Tupi, que evidencia a importância dessa raiz, não só como alimento, mas como elemento cultural, fazendo parte do imaginário indígena. Utilizamos a versão em prosa publicada na coleção "Lendas brasileiras", da editora Melhoramentos em 1977. Organizada pela Maria Thereza Cunha Giacomo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As sequências didáticas são planejadas e desenvolvidas para a realização de determinados objetivos didáticos, voltados à aprendizagem de conhecimentos, sendo que a sequência, aqui apresentada, tem um caráter mais transversal e interdisciplinar.

A sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, [...] com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Maria Marly Oliveira (2013) apresenta os elementos básicos da sequência didática: Escolha do tema a ser trabalhado; problematização do assunto a ser trabalhado; planejamento dos conteúdos; objetivos a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem; seleção da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados.

REALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA

A sequência apresentada neste artigo foi elaborada para um público-alvo específico e moldada para se encaixar a estrutura dos grupos de recuperação paralela. Levando em consideração as aulas, tempo e materiais disponíveis. Fazendo parte de um movimento de toda a rede municipal de educação da cidade de São Paulo, o agosto Indígena. Que propõe que as escolas municipais abordem temas indígenas no mês de agosto.

O projeto iniciou com uma apresentação sobre a sequência didática que estava iniciando. A primeira aula houve uma conversa sobre o que os estudantes conheciam a respeito dos indígenas. Os assuntos que alunos mais abordavam eram a questão do uso ou não de roupas e uso do arco e flecha. Após essa conversa a professora mostrou algumas fotos da aldeia indígena Guarani que fica em Parelheiros. Os alunos ficaram curiosos e surpresos ao ver que a maioria das casas indígenas era de alvenaria e que eles usavam roupas, até roupas com marcas.

Foi discutido diferença entre os grupos indígenas de áreas urbanas, das sociedades indígenas das reservas, e daqueles que não tem contato com pessoas de fora da comunidade. Assim como a diferença entre os índios do passado, que estudamos na História do Brasil daqueles que vivem hoje.

Após a conversa, a professora leu a Lenda da Mandioca, duas vezes. Analisamos a lenda, e depois os alunos já alfabéticos tinham que reescrever a lenda. Todos eles escreveram, alguns apresentaram dificuldades de lembrar a sequência dos fatos da lenda, mas quase todos escreveram a ideia principal, que o nome mandioca vem da junção de Mani com Oca, que a Mani morreu, foi enterrada e virou mandioca.

Os alunos que não são alfabéticos tiveram que completar uma cruzadinha que a professora elaborou com algumas palavras do texto: mandioca, raiz, mani, indiazinha. Inicialmente não foram colocadas as palavras na lousa, os alunos tinham que descobrir quais palavras poderiam ser e onde elas caberiam na cruzadinha. Depois de algum tempo, alguns alunos conseguiram, outros não, então foram as palavras foram na lousa para que assim eles achassem o lugar de cada palavra. No final da aula foi feita uma correção coletiva.

Na segunda aula, os alunos tiveram contato com a raiz da mandioca, com casca e tudo. Muitos nunca a tinham visto, por inúmeros motivos, nunca tinham comido mandioca, ou já compravam descascadas, ou não relacionava a raiz crua à mandioca cozida. Depois a professora leu alguns trechos do texto alimentação e cultura de Elisabetta Recine e Patrícia Radaelli que fala sobre a mandioca, suas variedades, história e alimentos que podem ser feitos com ela.

Logo após, os estudantes assistiram a um trecho do vídeo do documentário “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil” que tem a participação de Anísio Teixeira (TV Cultura, 2011). O vídeo sintetiza os principais elementos da cultura indígena de matriz Tupi e da importância da raiz para esses grupos indígenas, mostrando índias ralando a mandioca e fazendo beijus. Conversamos sobre as informações novas que o vídeo apresentou e o que chamou a atenção deles.

Em seguida foi apresentada uma receita de bolo de mandioca, receita que tem traços da culinária indígena, mas que foi bastante modificada para agradar os colonos e os imigrantes, e que hoje se usa fermento para deixar a massa crescer e ficar mais fofo e coco para suavizar o sabor forte da mandioca.

Os próprios estudantes verificaram as quantidades de cada ingrediente, com um copo medidor podendo ver as diferenças de cada medida, e suas equivalências, aprendendo sobre a diferença entre medida de líquidos (L, ml) e medida de sólidos (Kg, g). Tudo de forma mais prática, comparativa e intuitiva, sem a necessidade de cálculos matemáticos difíceis ou fórmulas.

Na terceira aula, foi feita a revisão dos principais assuntos e atividades, e dando continuidade ao vídeo Raízes do Brasil: povos indígenas (Fundação Cultural de Joinville, 2016), um vídeo de 8 minutos, elaborado de maneira didática para crianças em fase escolar. Esse vídeo é muito mais detalhado e atraente, pois é um desenho em 2D, com narração. Contudo foi necessário assistir por partes, pois ele apresenta muitas informações em poucos segundos.

Após o vídeo, os alunos tiveram que responder a essas três perguntas: O que mais chamou sua atenção no vídeo que assistimos? O que é de “mais diferente” entre a cultura indígena e a nossa? Quais as principais formas de dominação que portugueses usaram nos povos indígenas?

Os alunos alfabéticos tinham que responder em forma de texto, em prosa. Aqueles alunos

iam terminando e mostrando para professora, que indicava possíveis erros tanto na localização da resposta tanto na escrita. Os alunos não alfabetizados tinham que responder oralmente, cerca de 90% dos alunos conseguiram fazer, exceto aqueles que são extremamente tímidos. Eles foram falando quais palavras eram importantes e a professora foi escrevendo cada palavra na lousa.

A quarta aula foi à preparação do bolo de mandioca. Desde a primeira aula, os alunos já ficaram sabendo que iriam fazer alguma comida com mandioca, porém eles não sabiam qual. Como cada turma tem muitos alunos, fazer tapiocas, por exemplo, daria muito trabalho e seria perigoso por conta da frigideira. Então o bolo se encaixaria melhor nas nossas condições. Todos poderiam fazer, e a professora levaria ao forno, evitando o risco de acidentes.

A sala foi organizada de forma que todos pudessem ver e participar, foi feita a higiene do espaço e das mãos. Os ingredientes foram separados, cada aluno teve que colocar medir e colocar algum dos ingredientes, uns ajudavam os outros, alguns untaram a forma, e aqueles que queriam misturar o bolo se revezavam na tarefa. Ao final a professora levava o bolo para o forno por cerca de 50 minutos, os alunos contavam o tempo no relógio. Enquanto o bolo assava, eles escreviam a receita para levar para casa. Quando ficava pronto a professora trazia desenformava e eles se serviam.

Para a surpresa da professora tudo deu certo nas 6 turmas. Não houve nenhum erro ou discussão sobre o que cada um fazia. Além de todos os bolos ficarem no ponto certo. Foi uma experiência incrível, um pouco cansativa, mas muito significativa. A sensação foi que os alunos saíram muito contentes e quando sobra bolo eles mesmos dividiram para levar para casa.

Na aula seguinte, exploramos o texto: “Processando a mandioca brava”, que descrevia as etapas e procedimentos a serem realizados para a utilização da mandioca brava, que é tóxica se consumida in natura.

Com as turmas de alunos já alfabetizados a professora distribuiu o texto impresso sem pontuação e parágrafo leu em voz alta algumas vezes sem pontuação e outras vezes com a pontuação. Deixando evidente as diferenças de oralidade entre a leitura sem pontuação e a com pontuação. A professora explicou as regras para aplicação dos sinais de pontuação e do parágrafo.

Depois os alunos tinham que reescrever o texto colocando a pontuação e os parágrafos. Fez a pontuação do primeiro parágrafo com o grupo e eles dariam continuidade sozinhos. No início da atividade os alunos recorriam muito à professora para tirar dúvidas, mas após criarem mais confiança as dúvidas diminuíram. Quando o aluno terminava a professora fazia a correção e explicação com o aluno, pontuando seus acertos e seus erros, explicando qual o sentido da frase no texto e perguntando ao aluno qual pontuação se encaixaria melhor. Quando todos terminam a professora e alunos fazem a correção coletiva na lousa, explicando os porquês de cada sinal e parágrafo.

Com as turmas de alunos em processo de alfabetização a professora lê o texto, os alunos apontam quais palavras eles não conhecem, e a professora explica. A professora faz uma lista na lousa das palavras mais importantes que apareceram no texto, mas com algumas letras faltando. Primeiro os alunos tentam completar sozinhos, depois a professora lê as palavras para ajudar aqueles que não conseguiram e no final os alunos mostram sua atividade à professora que indica

onde houve erros e alunos tentam arrumar. Depois que todos os alunos fazem essas etapas a professora e os alunos fazem uma correção coletiva.

Na penúltima aula dessa sequência didática, elaboramos um painel com fotos, textos, frases e desenhos, para fazer parte da mostra cultural que está montada na sala de leitura. Após terminar o painel o expomos e visitamos a mostra.

Para finalizar a sequência didática, na última aula foi feita uma análise do projeto, conversamos sobre nosso percurso, avaliamos o que foi positivo e que o que foi negativo. Após a discussão os alunos fizeram um texto de opinião analisando a sequência didática. A professora explicou os requisitos textuais que deveriam estar presentes no texto como: título, parágrafo, pontuação, coerência, conclusão do texto e ortografia correta. Conforme cada aluno ia terminando a professora fazia uma correção individual com o aluno. Para que ele possa identificar o erro e arrumá-lo.

Com as turmas não alfabetizadas a professora e a turma também conversaram e analisaram o projeto. Os alunos expressaram oralmente o que gostam ou não, o que aprenderam e o que faltou. A professora pede que os alunos façam uma lista de palavras que aprenderam durante o projeto, no final os alunos compartilham suas palavras e a professora as escreve na lousa, fazendo as a correção coletiva de erros de ortografia que ocorreram.

RESULTADOS OBTIDOS

A avaliação do projeto “Sociedade, Cultura e Alimentação Indígena” feita pelo grupo de alunos e pela professora concluiu que foi um projeto bem-sucedido, os alunos destacaram os pontos mais legais como fazer o bolo e visitar a mostra cultural, assim como expressaram os conhecimentos que eles agregaram. Além de também darem sugestões como uma possível visita a alguma aldeia indígena próxima, ou convidar algum indígena para visitar a escola.

A Professora fez uma avaliação do projeto e constatou os seguintes resultados: Com relação às práticas pedagógicas a sequência didática demanda um bom tempo de planejamento e preparação, assim como o estudo prévio do conteúdo e das práticas diferenciadas, para que a projeto de sequência não fique na mesmice das rotinas escolares.

A relação de ensino aprendizagem não depende exclusivamente do professor, os alunos são fundamentais, e preciso que eles sejam o centro, que haja um bom planejamento, e que esse planejamento contemple o erro, pois também aprendemos com ele, que os alunos estejam cientes que fazemos o trajeto do projeto juntos e caminhos alternativos ou imprevistos podem surgir.

“Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. [...] Então, nesse sentido a pedagogia da liberdade, ou da criação, deve ser tremendamente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente. Julgo importante essa pedagogia do risco, que está ligada à pedagogia do erro”. (FREIRE, 1985, p.52).

Outro resultado obtido foi o avanço da escrita e da leitura, que pôde ser observado nas sondagens. A sondagem feita depois da sequência demonstra que muitos alunos avançaram em alguns elementos da escrita, nas turmas não alfabetizadas ficou claro a avanço na escrita de palavras.

Já nas turmas de alunos alfabetizados fica um pouco mais difícil constatar quais foram os avanços, pois cada aluno tinha dificuldades específicas e diferentes uns dos outros, aqueles que não separavam seus textos em parágrafos começaram a fazer, outros começaram a pontuar, coisas que não faziam. Além do aumento de repertório para elaboração de textos e o aprendizado dos conteúdos histórico-culturais indígenas, junto com comparações entre a sociedade indígena e a nossa sociedade atual, evidenciando elementos herdados dos antepassados indígenas e que ainda permanecem na nossa cultura urbana, como alimentação, palavras indígenas, hábitos de higiene, dentre outros. Tudo isso pôde ser notado nas falas dos alunos durante as discussões e nos seus textos.

Com relação ao aprendizado matemático, ficou claro durante a execução do bolo, uma boa correspondência entre elementos de numéricos de medidas e a medição, muitos não imaginavam que meia xícara era uma fração, $\frac{1}{2}$, algo que foi dividido em duas partes iguais. Mesmo nas turmas de alunos que não estavam alfabetizados foi possível abordar medidas. E ficava evidente a satisfação deles em compreender o que aqueles números da receita significavam, na hora de preparar o bolo.

Um dos resultados que não foi esperado, mas que foi muito benéfico, foi o aumento da frequência dos alunos e o retorno de alguns alunos que não estavam mais frequentando. Visivelmente foi possível constatar o aumento da quantidade de alunos nas aulas e ao analisar a lista de frequência, verificou-se que o aumento foi entorno de 30% e que se manteve mesmo após o término da sequência.

Uma das hipóteses para tal resultado seria a “propaganda” feita por colegas que frequentam as aulas, dizendo aos que não estavam frequentando as aulas de recuperação, que teríamos atividades diferentes, faríamos um bolo. Outra hipótese é a de que o aluno vinha para aula e via que a atividade teria continuidade na próxima aula, então ele não faltava.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de pesquisa, planejamento e execução de práticas pedagógicas e conteúdos escolares interligados pela temática da pluralidade cultural aqui apresentadas buscou sistematizar e analisar uma linha de estudo e prática pedagógica, que também possa servir de inspiração para outras sequências didáticas, mas principalmente para divulgar e ajudar docentes a trabalhar a pluralidade cultural e valorizar a cultura e alimentação indígena, trazendo a mandioca como elemento chave, que interliga o passado com presente e indígena com urbano.

O planejamento, os estudos, a execução e a avaliação dessa sequência didática proporcionaram novas experiências, tanto na docência quanto na pesquisa. Buscar novas práticas escolares

tira o professor da zona de conforto, da rotina de práticas já instauradas e tradicionais, possibilita refletir novas ações, de relacionar teorias e práticas, buscando atender o déficit histórico-cultural sem deixar de lado os conteúdos curriculares, possibilitando que os alunos se sintam sujeitos, com direitos e deveres, para que vida escolar dos alunos seja prazerosa e de qualidade.

Durante a realização do projeto ficou clara a necessidade de efetivar os temas transversais, pois acabam fazendo a ligação interdisciplinar e trazendo temáticas importantíssimas, que muitas vezes não são abordadas em sala de aula e que. Ajudando a facilitar o aprendizado de conteúdos curriculares que muitas vezes não fazem sentido para o aluno, que acaba não compreendendo, como por exemplo, cálculos matemáticos, interpretação textual, história e cultura. Trabalhar estes itens sem trazer significados para a vida do aluno ou proporcionar o raciocínio e reflexão faz com que o aluno não se aproprie, não incorpore, apenas reproduza e depois esqueça.

A participação dos alunos foi o ponto principal do projeto, os alunos se apropriaram da temática, do desenvolvimento e da realização das atividades, sempre de maneira ativa, perguntando, fazendo, dando sugestões, incentivando e ajudando os colegas. Fazendo com que aumentasse a frequência às aulas, participação e conclusão das atividades, aumentando seus repertórios, se alfabetizando e desenvolvendo seu aprendizado.

Ao analisar todo o desenvolvimento projeto, concluiu-se que foram alcançados os principais objetivos da proposta, que o estudo e pesquisa prévia sobre o tema a ser trabalhado mostrou a importância da temática escolhida, a mandioca, tanto no aspecto histórico-cultural, como elemento de ligação entre conteúdos (lendas, receitas, textos). Dando suporte para o sucesso da realização da sequência.

REFERÊNCIAS

Arruti, Jose Maurício. **Povos indígenas. Quem são?** Disponível em: https://pib.socioambiental.org/https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o Acesso 05 out. 2023

BRAN-DÃO, Ana Paula. **A Cor da Cultura - Saberes e fazeres: modos de ver.** Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**. Brasília: MEC, 1997

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FUNDAÇÃO CULTURAL DE JOINVILLE. **Os Indígenas - Raízes do Brasil**. YouTube, 28 jan. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s> Acesso 19 nov. 2023

GIACOMO, Maria Thereza Cunha de. **A Lenda da Mandioca. Lenda dos índios Tupi**.

Coleção "Lendas brasileiras", n.7. 2º ed. Edições Melhoramentos: São Paulo, 1977.

LÓSSIO, Rúbia. **Lendas: Processo de folkcomunicação** . Fundação Joaquim Nabuco. 2002

MONTEIRO, Mário Ypiranga. **Alimentos preparados à base da mandioca**. Revista Brasileira de Folclore, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 37-82, jan./abr. 1963.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2º ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RECINE, Elisabetta. RADAELLI, Patrícia. **Alimentação e cultura**. Brasília. Ministério da Saúde, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. Documentário da série Estudos Brasileiros, TV Cultura, 1995.

TV CULTURA. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. Povo brasileiro (parte um). YouTube, 14 set. 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-du4gtlutn8&list=PLHpN-04RHIU6zw7E62FVlIdn9y68h8_UWc Acesso 18 nov. 2023.

EDUCAÇÃO ESPECIAL - AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA ESCOLA PARA INCLUSÃO PARALELA



THAIS DA CRUZ HEER

Graduação em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2004) Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Batista de Minas Gerais - IPEMIG (2020); Pós-Graduação em Educação Especial, pela Faculdade de Conchas (2022); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dom Pedro I, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre educação especial e inclusão. Sabemos que são dois conceitos diferentes, no entanto, escolas e profissionais da educação ainda se atrapalham no uso de um e outro. Pela legislação vigente, o atendimento à criança e adolescentes devem acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, de forma a priorizar o atendimento a todos sem exceção. De fato, observamos que as escolas têm atendido aos que a ela procuram. Nosso objetivo é entender como tem sido esses atendimentos e os profissionais que estão em atendimento "dão conta do que fazem"?

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Inclusão; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais as escolas estão recebendo alunos com deficiência, entre elas, alunos com múltiplas deficiências, autistas, com síndrome de Down entre outras. Não basta apenas admitir a matrícula, isso nada mais é do que cumprir a lei. O que realmente vale é adotar práticas que ofereçam serviços competentes por parte da escola e da criança e/ou estudante, isso requer aprender a estrutura linguística da língua do surdo, quando for o caso, do aluno cego, das estratégias de atendimento ao autismo ou qualquer outra deficiência para que o aluno consiga aprender como qualquer outro.

Não podemos fazer a diferença entre os alunos com deficiência e outros, porque a deficiência não impede que a pessoa seja capaz de ser um cidadão participante da sociedade, criando, comunicando-se e sendo feliz.

Por Educação Inclusiva, segundo Batista (2006), entende-se o processo de qualquer aluno independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, serem recebidos em todas as escolas. A escola deve incluir a todos, reconhecer a diversidade, não ter preconceitos contra as diferenças, deve atender as necessidades de cada um.

Portanto, as escolas comuns devem comprometer-se em acolher todas as crianças, incluindo as com deficiência. E que para o processo de inclusão escolar é preciso que haja uma transformação no sistema de ensino que vem beneficiar toda e qualquer pessoa, levando em conta a especificidade do sujeito e não as suas deficiências.

INCLUSÃO ESCOLAR

Inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental. Recusar-se a ensinar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (NEE) é crime: todas as instituições devem oferecer atendimento especializado, chamado de Educação Especial. No entanto, o termo não deve ser confundido com escolarização especial, que atende os portadores de deficiência em uma sala de aula ou escola separada, apenas formadas por crianças com NEE. O artigo 208 da Constituição brasileira específica que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", condição que também consta no artigo 54 da ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). A legislação também obriga as escolas a terem professores de ensino regular preparados para ajudar alunos com deficiência a se integrarem nas classes comuns. Ou seja, uma criança portadora de deficiência não deve ter de procurar uma escola especializada. Ela tem direito a cursar instituições comuns, e é dever dos professores elaborar e aplicar atividades que levem em conta as necessidades específicas dela. O gestor da escola e as Secretarias de Educação e administração é que precisam requerer os recursos para isso. O atendimento educacional especializado (AEE), que é institucionalizado no Projeto Político-Pedagógico das U.Es, será organizado e prestado de acordo com o disposto nos artigos 5º e 6º do Decreto nº 57.379/16, bem como no art. 23, da Portaria nº 8.764/16, e deve ser feito com um Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e/ou pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI). O professor regente e o(s) responsável(is) pelo AEE devem coordenar o trabalho e planejar as atividades. O PAEE e/ou PAAI não foge do tema da aula, que é comum a todos os alunos, mas o adapta da melhor forma possível para que o aluno consiga acompanhar o resto da classe. Mas a preparação da escola não deve ser apenas dentro da sala de aula: alunos com deficiência física necessitam de espaços modificados, como rampas, elevadores (se necessário), corrimões e banheiros adaptados. Engrossadores de lápis, apoio para braços, tesouras especiais e quadros magnéticos são algumas tecnologias assistivas que podem ajudar o desempenho das crianças e jovens com dificuldades motoras.

"Conceitua-se a inclusão como um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade." (SASSAKI, 1997, p.41)

A inclusão escolar não significa promover a adequação ou a normalização de acordo com as características de uma maioria e sim, a um significado de fazer parte, conviver e não se igualar. A ideia fundamental de inclusão é a de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos. A inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condição atípica.

Entretanto, a inclusão se baseia em princípios tais como: a aceitação das diferenças; a valorização da diversidade humana; o direito de pertencer e não ficar de fora; o igual valor das minorias em comparação com a maioria.

Desse modo, o processo de socialização se dá de uma forma muito complicada, deve ser um trabalho realizado junto com todos os envolvidos no processo: pais e toda a comunidade escolar. Assim, a pessoa com deficiência deve encontrar, na sociedade e principalmente na escola, caminho propício para o seu desenvolvimento através de sua educação e qualificação para o trabalho. Estando ele inserido no processo, a sociedade se adapta às suas limitações.

Em relação a esta questão SASSAKI (1997) diz:

“A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto do próprio portador de necessidades especiais.” (SASSAKI, 1997, p. 42).

PRECONCEITO

A própria palavra preconceito, que segundo o dicionário significa conceito antecipado e sem fundamento, nos remete a pensar como e porque, em muitas ocasiões, atitudes preconceituosas são predominantes, principalmente em nossa sociedade atual, em que a beleza e a imagem são requisitos tão importantes para uma vida normal. Normal? O normal é ser diferente, é sermos nós mesmos sem estereótipos, sem um padrão predominando, sem aquela ânsia por ser igual a todos. Seria terrível viver numa terra onde as diferenças não existissem, onde todas as pessoas possuísem o mesmo rosto, as mesmas cores e cortes de cabelos, olhos, roupas, gostos, sentimentos etc. A monotonia toma conta e quem sabe até, as pessoas dessa terra tão igual, nem sequer se desenvolveram, porque não há maior impulso na vida de um ser humano que a competição e a necessidade de superar seus ideais. A impressão digital, por exemplo, é única. Cada ser humano é dotado dessa exclusividade. Ser diferente é normal, é ter ideias, sentimentos e hábitos únicos. A mídia já foi responsável pela exploração desenfreada de nossa imagem. Cada vez mais a intimidade das pessoas é exposta na televisão, nos jornais, na internet etc., mas o padrão é sempre seguido, a moda, principalmente das novelas são vistas em vitrines na manhã seguinte. De fato, temos dificuldades em lidar com as diferenças dos outros e a aceitá-las, sejam elas visíveis ou não. Contudo, a diferença não pode só ser vista pelo lado negativo. Quantas vezes não gostaríamos de ser diferentes... De nos distinguirmos por esta ou por aquela qualidade que não temos. E quando temos uma diferença, desejaríamos não a ter, porque ela nos distingue, nos discrimina... Faz com que olhem para nós com pena e outras vezes com indiferença.

A ESCOLA COMO EQUIPAMENTO SOCIAL RESPONSÁVEL PELA INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

A escola tem um papel fundamental na vida da criança e do jovem. Ao entrar na escola, eles têm a oportunidade de conviver e de se relacionar com diferentes pessoas, aprendendo a perceber que todas têm características próprias, que nenhuma é igual a outra.

“É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como família ou igreja tenham papel muito importante, é da escola a maior parcela.” (Mello in MANTOAN, 1997, p.13).

Ao abrir suas portas para receber as crianças com deficiência, a escola se torna um espaço de inclusão, promovendo trocas enriquecedoras entre toda equipe escolar, os alunos e suas famílias.

Entretanto, a escola não basta somente aceitar as crianças com deficiência, é preciso desenvolver um sistema com adequação necessária, ambientes com infraestrutura adequada, a comunidade escolar (professores, diretores, demais funcionários) aptos e preparados para atender adequadamente às necessidades das crianças.

“A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe (...)” (GUIMARÃES, 2003, p. 46).

Portanto, a escola traz consigo toda uma bagagem de cultura e de saberes que atendiam às necessidades de uma determinada época e clientela. Se antes o excepcional era eliminado da sociedade, hoje ele tem seu direito adquirido por uma lei, a qual o coloca como um ser igual às outras crianças, vivendo como as outras e recebendo dentro de um estabelecimento de ensino sua formação educacional. Para isso, há de (re)pensar com muita cautela sobre a estrutura escolar, nossa avaliação, nossa interação com as famílias e os conhecimentos adquiridos pelos professores para atender a este aluno.

AUXILIARES DE VIDA ESCOLAR

Muitas escolas estão tentando construir um espaço inclusivo, pensando nas múltiplas necessidades da criança com necessidades especiais. A Prefeitura Municipal de Educação incluiu em seu módulo o auxiliar de vida escolar (AVE) que é um profissional que tem capacitação especializada, atualizada regularmente pela SPDM (Sociedade Paulista de Medicina) que é uma organização que é responsável pela contratação desses profissionais para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Esses profissionais recebem orientações e capacitações no tocante às suas funções com profissionais do Setor de Apoio ao Educando, com os profissionais da Supervisão, com a médica pediatra e com agentes de saúde.

Os AVEs são, segundo a Secretaria Municipal de Educação, profissionais com formação em Ensino Médio contratados por empresa conveniada com a Secretaria para oferecer suporte intensivo a estudantes com deficiência e TGD (Transtorno Global de Desenvolvimento) que não tenham

autonomia para atividade de alimentação, higiene, locomoção, comunicação e interação.

Algumas modificações têm ocorrido nas escolas devido às demandas de matrículas de crianças com deficiência, no entanto, ainda está longe de ser um atendimento que compreenda as reais necessidades da escola. Os Centros de Educação Infantil recebem demandas de crianças com dificuldades e ainda assim em seu módulo não é prevista a contratação de AVEs.

Em outras Secretarias de outros municípios a função do AVE compreende outras funções: No âmbito do treinamento em educação especial, os AVEs são capacitados para entender e atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem e outras condições especiais. Eles aprendem a adaptar materiais didáticos, oferecer suporte individualizado e implementar estratégias pedagógicas diferenciadas, garantindo que cada aluno possa desenvolver todo o seu potencial. (SEMEEC).

Segundo a psicóloga Tainara Gomes, "O foco nas atividades emocionais é de suma importância para criar um ambiente escolar saudável e estimulante. Os AVEs são treinados para reconhecer sinais de dificuldades emocionais nos alunos e fornecer apoio adequado. Eles colaboram na promoção de habilidades socioemocionais, incentivando a empatia, a comunicação eficaz e a resolução de conflitos. Essas habilidades não apenas melhoram o bem-estar dos alunos, mas também criam uma atmosfera positiva que beneficia toda a comunidade escolar".

Outras tantas dificuldades que as escolas em geral enfrentam é receber crianças que apresentam dificuldades ou TGD e o professor responsável não tem o mínimo de preparo para lidar com a criança. A equipe gestora precisa se atentar a cada caso, a cada movimento e fazer a formação in loco, muitas vezes disponibilizando o professor de módulo para auxiliar nos atendimentos de NEE. Sem falar que em muitos casos, muitas escolas não contam com o professor de módulo, tendo em vista a falta de professores para contratação.

É preciso repensar na escola, em sua infraestrutura, nos seus atendimentos, no acolhimento das crianças e dos pais, na formação específica e continuada do professor, no suporte às aulas. Faz-se necessário uma reflexão de qual escola que queremos? Quais concepções de escola, de criança fazem parte da nossa formação? Que amparo, que formação oferecemos às famílias dos alunos? Quais espaços abrimos aos pais e a comunidade em nossas escolas? Quais são nossas propostas para melhoria no atendimento aos NEEs?

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A resolução nº 2 do Conselho Nacional da Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, determinando que as escolas do ensino regular devem matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários. No caso de instituições de ensino privada, esse apoio pode constituir parte do atendimento educacional especializado e pode ser realizado em parceria com o sistema público de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, traduz em seus objetivos e suas diretrizes a garantia do acesso à escolarização na sala de aula comum do ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pela Portaria nº 8.764/16, tem o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades nas unidades educacionais e espaços educativos da Secretaria Municipal de Educação.

Na Prefeitura Municipal de São Paulo encontramos algumas escolas de Educação Especial contratadas por meio de OSC que oferecem atendimento especializado no contraturno da escola regular. Geralmente são alunos com comprometimentos severos e que necessitam de maiores adaptações para conseguirem realizar as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crianças com deficiência são aquelas que, por alguma diferença no seu desenvolvimento, requerem certas modificações ou adaptações complementares ou suplementares no programa educacional, visando torná-las autônomas e capazes serem mais independentes possíveis para que possam atingir todo seu potencial.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular requer uma revisão conceitual da estrutura curricular dos cursos de formação de professores. A inclusão escolar enfatiza a necessidade de reflexão sobre: as concepções, crenças e atitudes diante da diversidade, diferença; a qualidade das ofertas educativas e da gestão escolar; e a necessidade de rever os programas de formação inicial e continuada de professores.

Sabemos que a escola atual mudou suas configurações atendendo crianças e adolescentes, no entanto, muito ainda está por fazer, desde a infraestrutura, formação de profissionais, currículo, módulos, entendimento de inclusão, formação de professores.

As leis existem e garantem o direito a todas crianças e adolescentes, no entanto, precisamos de ações conjuntas para que de fato todos sejam incluídos e atendidos como merecem, em uma escola que todos sejam alcançados.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

BEYER, H. O. **A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial.** Revista Educação Especial. Brasília, n. 02, ago. 2006.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos is.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.


DORNELES, B. V. **Diversidade na aprendizagem.** In: BASSOLS. **Saúde Mental na Escola: Uma abordagem multidisciplinar.** 2 edições. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. Cap. 20, p. 111 – 119.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática educativa.** 24 edições. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva.** In: **Caminhos pedagógicos da educação especial.** GAIO, R e MENEGHETTI, R. G. K. (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSETO, M. C. **Falar de inclusão... falar de que sujeitos?** In: LEBEDEFF, T. B. PEREIRA, I. L. e S. **Educação especial - olhares interdisciplinares.** Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br



FACONNECT