



SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/08/2024

AGOSTO DE 2024 V.6 N.08



Revista SL Educacional

N° 8

Agosto 2024

Publicação

Mensal (agosto)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol.6, n. 08 (2024) - São Paulo: SL
Editora, 2024 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/08/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR Angelita Gomes de Araujo Silva | 04 |
| O DESENVOLVIMENTO MOTOR NAS CRIANÇAS Antônio Aparecida Ferreira | 13 |
| CONSERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE Cassia Thais Oliveira | 21 |
| INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES ATRAVÉS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL Cinthia Cristina Trevelini | 37 |
| A PEDAGOGIA DO FUTSAL Denis Geraldês de Salles..... | 46 |
| A IMPORTÂNCIA DA SONDAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO Fernanda Ramos da Silva Brito | 59 |
| A ARTE INSERIDA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL Giovania Ferreira Barbosa | 65 |
| ATIVIDADES POSSÍVEIS DE SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO DE ARTES Luiz Ricardo Costa..... | 80 |
| A SUPERVISÃO ESCOLAR Renata Morgan da Cunha | 89 |
| O DESENHO DA CRIANÇA E SEU SIMBOLISMO Rosa Helena Rodrigues Serrão..... | 101 |
| A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA Telma Priscila Moreira | 109 |
| A ARTE E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO DIFERENCIAL TRANSFORMADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ETAPAS DE ALFABETIZAÇÃO E BÁSICA Thais Andrade Cavalcanti | 118 |
| ARTE NA EDUCAÇÃO Gilmara Carvalho de Oliveira | 132 |
| DESENHO GEOMÉTRICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA Marcos Paulo Martins Ferreira..... | 159 |
| A ABORDAGEM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I Regina Marques Cordeiro Pedra..... | 181 |
| ARTE E INCLUSÃO: DESENVOLVENDO A CRIATIVIDADE E A EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL Vanessa Santos Cordeiro..... | 201 |
| USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Josimeire Nunes de Carvalho Rezende | 211 |
| A RELEVÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO Érica Maximina Ferreira..... | 220 |
| AUDIODESCRIÇÃO NA ESCOLA: COMPARTILHANDO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA COM PROFESSORES Lara Souto Santana..... | 235 |

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Angelita Gomes de Araujo Silva

Resumo

A Orientação Educacional tem como enfoque orientar os estudantes em sua trajetória escolar, auxiliando-os na definição de metas educacionais, na escolha de cursos e carreiras, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e no enfrentamento de desafios acadêmicos e pessoais. A Orientação Educacional visa apoiar os alunos em sua formação integral, contribuindo para o desenvolvimento de competências que vão além somente do conteúdo das disciplinas escolares.

Palavras-chave: educação; trabalho; psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

A junção da Psicopedagogia Institucional com a Orientação Educacional traz benefícios significativos para o ambiente educacional. Essa abordagem conjunta permite uma visão mais ampla das necessidades dos

alunos, possibilitando o planejamento de ações pedagógicas mais efetivas e personalizadas. Este trabalho tem como foco pesquisar a importância da integração da Psicopedagogia Institucional com a Orientação Educacional no contexto escolar. Dedicando-se a uma extensa análise bibliográfica em busca das bases teóricas dessas 2 áreas do conhecimento e analisando suas correspondências e similaridades, com o intuito de agregá-las as necessidades diárias vividas no ambiente educacional. Ao compreender a relevância dessa abordagem integrada, os profissionais da educação estarão aptos a promover um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes. A partir da integração da Psicopedagogia Institucional com a Orientação Educacional, espera-se contribuir para a formação de alunos mais autônomos, confiantes e preparados para enfrentar os desafios da vida escolar e para além dela.

PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA

A psicopedagogia clínica é uma área de atuação que se dedica ao estudo e tratamento das dificuldades de aprendizagem e dos distúrbios relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Ela busca compreender as causas dos problemas que interferem no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das pessoas, especialmente crianças e adolescentes, e oferecer intervenções adequadas para superar essas dificuldades.

A Psicopedagogia clínica, orienta, atende em tratamento e investiga os problemas emergentes nos processos de aprendizagem. Esclarece os obstáculos que interferem para ocorrer uma boa aprendizagem.

Favorece o desenvolvimento de atitudes e processos de aprendizagem adequados (Sousa, 2017).

O psicopedagogo clínico realiza uma avaliação detalhada do paciente, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e familiares. A partir dessa avaliação, são identificados os pontos fortes e fracos do indivíduo, suas habilidades e dificuldades específicas, bem como os possíveis transtornos ou distúrbios que podem estar afetando seu desempenho acadêmico.

Com base nessa compreensão, o psicopedagogo clínico elabora um plano de intervenção personalizado, o objetivo é auxiliar o paciente a superar as dificuldades de aprendizagem, desenvolver suas potencialidades e alcançar um melhor desempenho escolar.

Além do trabalho direto com os pacientes, os psicopedagogos clínicos também podem atuar em equipe multidisciplinar, colaborando com profissionais da psicologia, da educação, da fonoaudiologia e de outras áreas afins para promover uma abordagem integral no tratamento das dificuldades de aprendizagem.

É importante ressaltar que a psicopedagogia clínica não se limita apenas a crianças e adolescentes, podendo também atender adultos que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de transtornos específicos ou outros problemas.

PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A prática psicopedagógica na escola requer o trabalho de identificar, compreender, e intervir nas dificuldades de aprendizagem dos

educandos, um trabalho que implicará na parceria com professores, pais e os demais profissionais envolvidos no processo educacional para assim promover um espaço educacional efetivamente inclusivo. Segundo Bossa, "pensar a escola à luz da Psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade".

No fazer pedagógico, é primordial que se considere as relações entre produção escolar e as oportunidades reais que a sociedade dá às diversas camadas existentes no nosso tecido social (classes sociais). A escola e a sociedade não podem ser vistas isoladamente, pois o sistema de ensino (público ou privado) reflete a sociedade na qual está inserido. Dito isto, o que vemos acontecer, infelizmente, são que os alunos das camadas menos favorecidas na nossa sociedade (alunos de baixa renda) carregam o estigma na questão da aprendizagem, são vistos como "deficientes"...

A escola caracteriza-se como um espaço concebido para realização do processo de ensino/aprendizagem do conhecimento historicamente construído; lugar no qual, muitas vezes, os desequilíbrios não são compreendidos (GASPARIAN, 1997, p.24)

Na instituição escolar, muitos creem que o psicopedagogo irá solucionar todas as demandas existentes, quais seja: dificuldade de aprendizagem, evasão, indisciplina, desestímulo docente, violências, entre outros). Todavia, o psicopedagogo não vem com as respostas prontas. O que

deverá acontecer será um trabalho em equipe, uma parceria com todos os envolvidos no processo educacional: gestores, equipe técnica, professores, alunos, pessoal de apoio, família, o psicopedagogo entra na escola para ver o "todo" da instituição.

Barbosa afirma que "a escola se caracteriza como um espaço concebido para realização do processo de ensino/aprendizagem do conhecimento historicamente construído; lugar no qual, muitas vezes, os desequilíbrios não são compreendidos". A aprendizagem escolar, durante várias décadas, foi vista como algo distante do prazer e entendida como um mal necessário. Então, o grande desafio das escolas, nos dias de hoje, é despertar o desejo dos alunos para que possam sentir prazer no aprender.

Barbosa ressalta, ainda, que "a Psicopedagogia, como área que estuda o processo ensino/aprendizagem, pode contribuir com a escola na missão de resgate do prazer no ato de aprender e da aprendizagem nas situações prazerosas". O psicopedagogo sabe que para aprender são necessárias condições cognitivas (abordar o conhecimento), afetivas (estabelecer vínculos), criativas (colocar em prática) e associativas (para socializar).

Ademais, é imprescindível que estejamos atentos frente às grandes mudanças que ocorreram nas propostas educacionais. Atualmente, o conhecimento científico só tem sentido se for ligado ao social, atrelado ao cotidiano, onde através dele se possa encontrar soluções. A reforma educacional brasileira é extremamente exigente. Os paradigmas dessa reforma estão centrados na verdade aberta, no conhecimento múltiplo, transdisciplinar. As mudanças não acontecem na mesma proporção, nem na mesma

velocidade. A apropriação leva um tempo até ser assimilada, compreendida e colocada em prática. As mudanças (a introdução no novo) num ambiente escolar têm que ser escalonadas e sucessivas, priorizando-se e hierarquizando-se as ações.

REFERÊNCIAS

ABBP. Associação Brasileira de Psicopedagogia. Diretrizes da formação de psicopedagogos no Brasil. 2019. Disponível em: <https://www.abpp.com.br/diretrizes-da-formacao-de-psicopedagogos-no-brasil/>. Acesso em 08/06/2023.

ANJOS, Elza Karina Oliveira dos; DIAS, Juliana Rocha Adelino. Psicopedagogia: sua história, origem e campo de atuação. REVELA - Periódico de Divulgação Científica da Michelle Botelho Vaz de Assis e Leonardo da Silva Taveira Caderno Intersaberes, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 111-125, 2021 123 FALS, Praia Grande, ano 8, n. 18, jul. 2015. Disponível em: http://fals.com.br/novofals/revela/ed18/elza_anjos.pdf. Acesso em: 09/06/2023.

Barbosa LMS. A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar. Curitiba: Expoente; 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União. Brasília: Ministério da Educação, 1996. _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 05/2005, aprovado em: 13 dez. 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Licenciatura.

_____. Decreto-lei n.º 72.846, de 26 de setembro de 1973. Regulamenta a lei N.º 5.564/68.

BIANCHETTI, Lucídio. As páginas da Revista Prospectiva a serviço da orientação Educacional do/no Brasil. Prospectiva. Porto Alegre, AOERGS, p. 03 a 30, edição extra, 1995.

BIANCINI, Renata Karina. Tendências Pedagógicas que influenciaram o trabalho dos Orientadores Educacionais. Florianópolis: 2011 .

BOSSA, N. A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

CARVALHO, Hausblene. O papel do orientador educacional na escola. 2009. Disponível em: < <http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 25/05/2023.

CLARO, G. R. Fundamentos da Psicopedagogia. Curitiba: InterSaberes, 2018.

CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional. Porto Alegre, 2010.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. Contribuições do modelo relacional sistêmico para a psicopedagogia institucional, -São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

GRINSPUN, Mirian P.S.Zippin. A Orientação Educacional- conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOFFREDI, Laís Esteves. Paradigma da orientação educacional: baseado no modelo de Relação-de- Ajuda de Carhuff. Rio de Janeiro, 1976.

LUCK, Heloisa. Planejamento em orientação educacional. Petrópolis: Vozes, 1991.

MELO, Ferdinando Santos de. Jogos e brincadeiras: espaço de ação escolar e psicopedagógica no desenvolvimento infantil
<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10194/9/17.pdf> (acesso em 27/05/2023)

NEPOMUCENO, Tatiane Aparecida Ribeiro. O psicopedagogo no contexto escolar e o processo de aprendizagem, qual a relação? Revista Educação Pública, v20 n°47, 08/12/2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/47/o-psicopedagogo-no-contexto-escolar-e-o-processo-de-aprendizagem-qual-a-relacao>. (acesso em 20/05/2023).

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana A. de. O orientador educacional no Brasil. Educação em Revista | Belo Horizonte | n. 47 | p. 101-120 | jun. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n47/n47a06.pdf> (ACESSO EM 08/06/2023);

PIMENTA, Selma Garrido. O Pedagogo na escola pública. 3.ed. São Paulo. Loyola, 1995.

SATO, Cintia de Toro, LAZARI, Heloisa Gouvea. Lúdico e psicopedagogia: contribuições no processo de ensino aprendizagem: Disponível em <https://unisalesiano.com.br/aracatuba/wp-content/uploads/2020/12/Artigo-Ludico-e-psicopedagogia-contribuicoes-no-processo-de-ensinoaprendizagem-Pronto.pdf> (acesso em 27/05/2023)

SILVA, Vanderson de Sousa. Psicopedagogia: aspectos históricos e a práxis institucional, Revista Educação Pública, v,19,n°15, 6 de agosto de 2019. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/psicopedagogia-aspectos-historicos-e-a-praxis-institucional> - (acesso em 20/05/2023)

SOUSA, Qual a função do psicopedagogo? Disponível em: <http://www.janehaddad.com.br/new/component/search/psicopedagogia/%252F?ordering=&searchphrase=all> – Acesso em 19/05/2023.

WEISS, Maria L. L. Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 5. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12203/8928>.

(acesso em 27/05/2023).

O DESENVOLVIMENTO MOTOR NAS CRIANÇAS

Antônio Aparecida Ferreira

RESUMO

Do ponto de vista dos pais, “uma das coisas mais importantes durante os dois primeiros anos de vida é o crescimento na habilidade da criança em controlar seus músculos e mover-se em torno de seu mundo independentemente”. (BEE, 1984, p. 83) Os pais se entusiasmam com o primeiro sorriso e com as primeiras palavras, mas o primeiro passo é, sem dúvida, o maior avanço durante os primeiros meses.

Palavras-chave: criança; escola; desenvolvimento motor.

DESENVOLVIMENTO

A Tabela 1, conforme Bee (1984) dá, aproximadamente, a época em que aparecem algumas dessas habilidades principais, incluindo umas poucas que os pais podem não notar, mas que são importantes para a habilidade de exploração da criança. Por exemplo, a habilidade de a criança pegar coisas com o polegar e o indicador.

A habilidade motora da criança — o desenvolvimento das habilidades de mover-se em redor do seu mundo, agarrar e manipular com as mãos e pés, etc. — está diretamente ligada ao desenvolvimento de ossos e músculos. Até que os músculos do pescoço e costas tenham se desenvolvido em alguma extensão, o bebê não pode erguer a cabeça; até que os ossos das mãos tenham se desenvolvido e os músculos crescido, a criança é incapaz de agarrar objetos. À medida que o corpo cresce, o desenvolvimento motor se aprimora.

Mas, e a prática? Se uma criança for completamente imobilizada e não se der a ela qualquer oportunidade para praticar o arrastar-se, andar ou

agarrar, essas habilidades poderão se desenvolver? O crescimento subjacente dos músculos e ossos é tudo o que é necessário, ou o bebê precisa de oportunidades para tentar coordenar seus músculos, ossos e sentidos?

Há ainda uma boa quantidade de desacordo sobre as respostas a estas questões.

Tabela 1: Aspectos significativos no desenvolvimento motor Idade média de aparecimento e habilidade motora (BEE, 1984, p. 84).

| | |
|--------------|--|
| 1 mês | Ergue o queixo quando deitada de barriga. |
| 2 meses | Ergue o tórax, bem como o queixo. |
| 4 - 8 meses | Consegue virar-se pela primeira vez (fá-lo-á facilmente aos seis meses aproximadamente). |
| 7 meses | Pega objetos usando a palma das mãos ao invés dos dedos. |
| 8 meses | Tenta ficar de pé apoiando-se nos móveis. |
| 8 - 3 meses | Senta-se com facilidade. |
| 8 - 3 meses | Fica de pé sozinho, pela primeira vez. |
| 12 meses | Dá os primeiros passos sem apoio. |
| 13 -14 meses | Produz preensão com o polegar e indicador. |
| 18 meses | Anda bem sozinho. |
| 2 anos | Sobe e desce escadas sozinhas, mas ainda com os dois pés em cada degrau. |
| 2 anos | Corre bem. |

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO FÍSICO DE ZERO A SEIS MESES

É muito menos claro se o bebê pode reconhecer a localização dos sons. Podemos reconhecer a localização de um som porque nós somos altamente sensíveis a minúsculas diferenças na quantidade de tempo que um som leva para chegar a um ouvido antes do outro. “A habilidade de localizar sons está presente em bebês de seis meses — eles virarão suas cabeças e olhos em direção a um som”. (BEE, 1984, p. 63).

Outra descoberta interessante sobre as respostas ao som do bebê muito pequeno (BEE, 1984, p. 63) é que “ele parece particularmente sensível a sons rítmicos que, em geral, parecem ter uma qualidade calmante”. Uma sugestão tem sido que, justamente porque o bebê passou nove meses ouvindo os sons rítmicos dos batimentos cardíacos da mãe, qualquer som com o mesmo ritmo levará a um tipo de lembrança da atmosfera calma do útero. Há muito tempo as mães têm, intuitivamente, aproveitado a tendência do bebê a se aquietar com atividades rítmicas. O embalo da cadeira de balanço, os gorjeios rítmicos, as canções de ninar são estímulos que acalmam o bebê.

O bebê precisa de algumas habilidades, a fim de ser capaz de usar seus olhos com eficiência. (BEE, 1984, p. 64) “Ele precisa ser capaz de focalizar ambos os olhos sobre o mesmo ponto, movê-los para seguir um objeto em movimento”, discriminar entre cores e responder apropriadamente a diferentes níveis de brilho (contraíndo suas pupilas com uma luz brilhante e as expandindo com uma luminosidade fraca).

Ao nascimento, as partes do cérebro que estão mais desenvolvidas são aquelas contidas no que geralmente é chamado mesencéfalo; elas estão na parte inferior do crânio, onde o pescoço e a cabeça se conectam. Incluem os sistemas que regulam coisas tais como atenção, sono, andar, eliminação etc. (BEE, 1984, p.65).

Elas são as partes do cérebro humano mais parecidas com o cérebro dos animais inferiores. A parte do cérebro humano que difere muito dos animais inferiores é o córtex, as circunvoluções de matéria cinzenta nas quais muitos pensam quando visualizam o cérebro. O córtex está presente ao nascimento, mas consideravelmente menos desenvolvido do que será

posteriormente. “Durante os poucos primeiros meses e anos de vida, são algumas células corticais novas, as células tornam-se maiores e surgem mais conexões entre as células existentes. O cérebro se torna mais pesado” (BEE, 1984, p. 65).

O córtex cerebral não se desenvolve todo de uma vez e nem ao mesmo ritmo. Algumas partes se desenvolvem logo, outras se desenvolvem mais tarde.

Após os seis meses de idade as partes do córtex que governam sentidos como a audição e a visão já estão desenvolvidas e as áreas motoras estão desenvolvidas parcialmente, são as que controlam as mãos, os braços e a parte superior do tronco. (BEE, 1984, p.60).

A área motora que governa os movimentos das pernas é a última área motora a se desenvolver, e não está completamente desenvolvida até o segundo ano de vida. “Esta sequencia do desenvolvimento cerebral está relacionada com a sequencia de desenvolvimento motor e das habilidades sensoriais” (BEE, 1984, p.63).

As duas primeiras atividades que um bebê faz são ver e ouvir, porque ao nascer, ele tem muito pouco controle muscular voluntário e, quando este se inicia, surge nos braços, mãos e cabeça e depois nas pernas. Assim, “o ritmo de desenvolvimento das diferentes partes do córtex estabelece alguns limites, ou talvez direções, sobre o desenvolvimento das habilidades motoras e perceptivas da criança” (BEE, 1984, p. 66)

Após os primeiros dias de vida, o bebê recém-nascido parece ter todas estas habilidades, ao menos de forma simplificada. Aparentemente

“a habilidade de mover ambos os olhos na mesma direção está presente ao nascimento, mas se aprimora durante as primeiras semanas; a resposta pupilar a diferenças de brilho também está presente imediatamente, embora se torne mais eficiente durante os primeiros dias” (BEE, 1984, p. 67).

A habilidade de focalizar ambos os olhos sobre o mesmo ponto e mover o foco para objetos mais próximos, mais distantes ou para objetos em movimento é provavelmente algo que se desenvolve mais lentamente. A conclusão usual é que o melhor foco do bebê se encontra num ponto a cerca

de 20 cm de sua cabeça.

O bebê recém-nascido reage, algumas vezes, bastante violentamente, a “maus odores intensos. Assim sendo, nós sabemos que ele sente cheiros, mas não sabemos quão sutil é seu sentido de olfato” (BEE, 1984, p. 67).

Embora a sensibilidade gustativa do recém-nascido não tenha sido frequentemente estudada, o total das evidências de pesquisas indica que o recém-nascido pode reconhecer a diferença entre os quatro sabores básicos, doce, salgado, azedo e amargo. O estudo clássico foi feito por Jensen, citado por BEE (1984).

Os bebês são muito sensíveis ao toque, principalmente em torno da boca e nas mãos. Muitos dos primeiros reflexos são eliciados pelo toque em diferentes partes do corpo. Quando o bebê é tocado nas bochechas ou lábios, por exemplo, ele vira a cabeça em direção ao estímulo.

Tudo o que foi visto aqui sugere que o bebê recém-nascido vem bem equipado para experimentar os vários estímulos que o mundo tem a lhe oferecer. Talvez, “as habilidades perceptuais não estejam tão diferenciadas quanto estarão mais tarde, mas todas elas estão presentes e o bebê pode, aparentemente, estabelecer as principais discriminações a partir dos primeiros dias” (BEE, 1984, p. 64).

O bebê ainda não pode andar ou falar, somar ou subtrair. No início, ele não pode nem mesmo sustentar sua cabeça. “Ele tem habilidades perceptuais, como aqui descritos, mas o que dizer sobre seus movimentos corporais? Do que ele é capaz durante as primeiras semanas ou meses de vida?” (BEE, 1984, p. 64).

Se você observa um recém-nascido por qualquer lapso de tempo, notará uma grande quantidade atividades. O bebê olha em torno de si, move seu corpo de várias maneiras, abre e fecha suas mãos e boca, chora, dorme etc. Não podemos concluir de tal observação, que o bebê pretende explorar seu mundo, embora isso seja uma possibilidade.

Por exemplo, segundo Bee (1984, p.70) há boas evidências de que, a partir dos primeiros dias, o bebê examina visualmente objetos ou sinais de uma forma não aleatória. Os bebês recém-nascidos olharão por mais tempo

para as figuras que têm contornos distintos do que para as figuras que não têm e, dentro de qualquer figura, seus olhos tendem a focalizar os contornos da figura, ou o lugar onde há contraste de formas. O bebê faz isso intencionalmente ou ele é meramente “programado” para explorar os objetos desta forma?

Bee (1984, p. 71) sugere que “é muito provável que exista uma estratégia natural, programada desde o início, tal como uma regra para olhar primeiro para as margens”, mas estas estratégias, muito provavelmente, funcionam automaticamente, sem qualquer intenção ou propósito de exploração por parte da criança. As estratégias de exploração mudam com a idade e com as preferências das crianças entre as figuras. Por exemplo, com cerca de seis meses de idade, o bebê desenvolve uma nítida preferência por figuras ou objetos de complexidade (BEE, 1984, p. 71).

“Os recém-nascidos gastam mais tempo dormindo do que fazendo qualquer outra coisa e isto parece ser a coisa menos importante que eles fazem. Do ponto de vista da mãe, o mais importante sobre o sono do bebê é que seja regular, para que ela possa operar no tipo de esquema normal; ter um bebê que dorme durante a noite é uma das coisas mais esperadas e apreciadas pela mãe” (BEE, 1984, p. 67).

Mas, do ponto de vista psicológico, o padrão de sono e vigília também é importante.

Conforme Bee (1984) aponta, uma das características dos bebês de mães viciadas em drogas:

“eles parecem incapazes de estabelecer um padrão de sono e vigília. As crianças com lesões cerebrais também têm, em muitos casos, o mesmo tipo de dificuldade, de forma que a ausência de um ciclo definido de sono e vigília, passados os primeiros dias de vida, pode ser um sinal de problemas” (BEE, 1984 p. 67).

Também pode ser de interesse saber se os bebês podem sonhar quando eles estão dormindo. Nos adultos, o sinal observável de sonho é “um tremor da pupila sob as pálpebras cerradas (chamado sono de movimentos oculares rápidos, REM em inglês, ou sono MOR)” (BEE, 1984, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como os bebês, os adultos não sonham toda a noite, apenas em certos pontos de seu próprio ciclo de sono-vigília. Mas, quando pode-se observar em um adulto adormecido o sono MOR, geralmente significa que este está sonhando; se o adulto é acordado durante o sono MOR, em geral poderá relatar com o que estava sonhando. “O intrigante é que além dos bebês também mostrarem sono MOR, este sono é também visto em bebês prematuros de até 32 semanas de idade gestacional e, talvez, mais cedo” (BEE, 1984, p.68).

REFERÊNCIAS

- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harper e Row, 1984.
- BETELI, Vivian César. **Acompanhamento do desenvolvimento infantil em creches**. São Paulo: USP, 2006.
- BRAGA, A.K.P; RODOVALHO, J.C; FORMIGA, C.K.M.R. **Evolução do crescimento e desenvolvimento neuropsicomotor de crianças pré-escolares de zero a dois anos do município de Goiânia (GO)**. Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum 2006. Disponível em: <http://www.imip.org.br/site/ARQUIVOS_ANEXO/Adriano_Nassri_Hazin;;20061206.pdf>
. Acesso em : 10. Mai.2024.
- BRASIL, MEC: **Parâmetros Curriculares Nacionais Educação Infantil**,1997.
- CHESS, S. e THOMAS, A. **Temperament in the normal infant**. New York: Wiley, 1973. In BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harper e Row, 1984.
- DENNIS, W. **Causes of retardation among institutional children: Iran**. Journal of Genetic Psychology, 1960. In BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harper e Row, 1984.
- ERIKSON, E. e RIBBLE, H. **Childhood and society**. New York: Norton, 1963. In BEE, Helen.
A criança em desenvolvimento. São Paulo: Harper e Row, 1984.
- GALLAHUE, D.L; OZMUN, J.C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. São Paulo: Phorte; 2001. Disponível em

<http://issuu.com/phorteeditora/docs/compreendendo_o_desenvolvimento_motor_3edi>. Acesso em: 10. Abr. 2024.

JENSEN A. R. **Social class, race and psychological development**, New York: Holt. 1972. In BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harper e Row, 1984

KORNER, A. F. GROBSTEIN A. et all. **Visual alertness as related to soothing in neonates: Implications for maternal stimulation and early deprivation**. *Child Development*, 1966. In BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harper e Row, 1984.

MARCONDES, E. **Pediatria básica**. 8. ed. São Paulo: Sarvier, 1994. In BRASIL. Ministério da Saúde: **Acompanhamento do Crescimento e Desenvolvimento Infantil. Série cadernos de Atenção Básica nº 11. Série A. Normas e Manuais Técnicos**. Brasília-DF. 2002

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **L. S. Vygotsky: algumas ideias sobre desenvolvimento e jogo infantil**. São Paulo, USP, 2000.

PIAGET, J. **Gênese das Estruturas Lógicas Elementares**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970, In TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS: **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo. Editora Summus, 2003.

CONSERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

OLIVEIRA, Cassia Thais

RESUMO

Atualmente é muito comum se debater sobre o meio ambiente e sustentabilidade. As graves alterações climáticas, as crises no fornecimento de água devido à falta de chuva e da destruição dos mananciais e a constatação clara de que, se não fizermos nada para mudar, o planeta será alterado de tal forma que a vida como a conhecemos deixará de existir. Cientistas, pesquisadores amadores e membros de organizações não governamentais se unem, ao redor do planeta, para discutir e levantar sugestões que possam trazer a solução definitiva ou, pelo menos, encontrar um ponto de equilíbrio que desacelere a destruição que experimentamos nos dias atuais.

Palavras chaves: população, meio ambiente e sustentabilidade.

DESENVOLVIMENTO

A conclusão unânime é de que políticas que visem à conservação do meio ambiente e a sustentabilidade de projetos econômicos de qualquer natureza deve sempre ser a estratégia principal e a meta a ser alcançada para qualquer governante. É importante salientarmos que todos os cidadãos devem ser constantemente instruídos e chamados à razão para os perigos ocultos nas intervenções mais inocentes que realizam no meio ambiente a sua volta; e para a adoção de práticas que garantam a sustentabilidade de todos os seus atos e ações. Destinar corretamente os resíduos domésticos; a proteção dos mananciais que se encontrem em áreas urbanas e a

prática de medidas simples que estabeleçam a cultura da sustentabilidade em cada família.

Meio Ambiente e Legislação

O Brasil possui um dos melhores sistemas legais mundiais, que protegem o meio ambiente, infelizmente nossas leis não são cumpridas de forma efetivas e isso ocasiona diversas dificuldades em relação à conservação e proteção ambiental. Por isso necessário se faz destacar os principais instrumentos constitucionais, que estão à disposição do cidadão e da coletividade brasileira na tutela do meio ambiente. A educação ambiental tornou-se lei em 27 de Abril de 1999.

- A Lei N° 9.795 – Lei da Educação Ambiental, em seu Art. 2° afirma: A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Essa lei dispõe sobre a educação ambiental, instituindo a política nacional.
- Lei n° 3833/06 - Política de Educação Ambiental do Distrito Federal
- Lei n°. 9795/99 - Política Nacional de Educação Ambiental
- Decreto n° 31.129/09 - Regulamenta a Lei n° 3.833/06 de educação ambiental.
- Decreto n° 4.281/2002 - Regulamenta a Lei n° 9.795/99.

À medida que a sociedade tornou-se mais responsável pela conservação do planeta e passou a verificar que os modelos de desenvolvimento econômicos atuais provocam efeitos negativos graves, surgiram manifestações e movimentos que refletiam sobre a consequência de parcela da população sobre o perigo que a humanidade corre ao afetar de forma tão violenta o seu meio ambiente. Em países como o Brasil, preocupações com o meio ambiente e com a conservação de algumas espécies surgiram somente há algumas década. No final do século passado iniciaram-se manifestações pela preservação dos sistemas naturais que culminaram na criação de Parques Nacionais, como ocorreu nos Estados Unidos. Nesse contexto, surge no finaldo século passado a área de conhecimento

batizada de Ecologia.

Proteção Ambiental

E comum, muitas vezes, nos estudos, nas ações e mesmo nas leis ambientais, empregar-se termos que indicam formas cuidadosas de lidar com o meio ambiente, como proteção, conservação, recuperação e reabilitação. Em oposição a estes empregamos o termo degradação ambiental, que engloba uma ou várias formas de destruição, poluição ou contaminação do meio ambiente. No Brasil, uma área de proteção ambiental (APA) é uma área em geral extensa, com certo grau de ocupação humana, dotadas de atributos abióticos, bióticos, estéticos ou culturais especialmente importantes para a qualidade de vida e o bem-estar das populações humanas, e tem como objetivos básicos proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais. Pode ser estabelecida em área de domínio público e/ou privado, pela União, estados ou municípios, não sendo necessária a desapropriação das terras. No entanto, as atividades e usos desenvolvidos estão sujeitos a um disciplinamento específico, as áreas de proteção ambiental são denominadas APAS. As APAS podem ter em seu interior outras unidades de conservação, bem como ecossistemas urbanos, permitindo a experimentação de técnicas e atitudes que conciliem o uso da terra e o desenvolvimento regional com a manutenção dos processos ecológicos essenciais. Toda APA deve ter zona de conservação de vida silvestre (ZVS). As áreas de proteção ambiental pertencem ao Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), regulado pela Lei 9.985 de 18 de julho de 2000. As áreas de proteção ambiental federais são administradas pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Essas APAS estão distribuídas pelos vários estados da Federação Brasileira. São elas:

- Amapá.

APA do rio Curiaú

Alagoas.

Costa dos Corais - AL/PE

(1997)Piacabuçu - AL (1983)

- Bahia.

Serra de Tabatinga - MA, TO e BA

(1990).UNIDUNAS Salvador

APA Bahia de todos os santos Salvador

APA Bacia do cobre/São Bartolomeu

SalvadorAPA Joanes Ipitanga Salvador

Trancoso/Caraiva - BA (1993)

Marimbus/Iraquara - BA (1993) Com 125,4 mil hectares numa região limítrofe ao Parque Nacional da Chapada Diamantina, a APA Iraquara/Marimbus é uma Área de Proteção Ambiental sob-responsabilidade do Governo da Bahia, criada pelo decreto estadual no. 2216 de 14/06/1993.

- Ceará.

Maçiço de Baturité - CE (1991)

Chapada do Araripe - CE, PI, e PE

(1997).Delta do Parnaíba - PI, CE e MA

(1996).

Jericoacoara - CE (1984)

Serra da Ibiapaba - CE e PI (1996)

- Distrito Federal.

Bacia do Rio Descoberto - DF e GO

(1983)Bacia do São Bartolomeu - DF

(1983) Planalto Central - GO e DF

(2002)

- Goiás.

Bacia do Rio Descoberto - DF e GO (1983)

Meandros do Rio Araguaia - GO, TO e MT

(1998).Nascentes do Rio Vermelho - GO (2001)

Chapada dos Veadeiros APA de Pouso Alto - GO

(2001)Planalto Central - GO e DF (2002)

- Maranhão.

Delta do Parnaíba - PI, CE e MA (1996).

Serra de Tabatinga - MA, TO e BA

(1990).APA do Itapiracó - São Luís –

MA

APA do Maracanã - São Luís - MA

APA dos Morros Garapanses – Afonso Cunha, Buriti, Coelho

Neto,DuqueBacelar - MA (2008).

- Mato Grosso.

Meandros do Rio Araguaia - GO, TO e MT (1998).

- Mato Grosso do Sul.

Ilhas e Várzeas do Rio Paraná - PR, SP e MS (1997).

- Minas Gerais.

Carste de Lagoa Santa - MG

(1990)Cavernas do Peruaçu - MG

(1989) Morro da Pedreira - MG

(1990)

Serra da Mantiqueira - MG, RJ e SP

(1985).Rio Araçuaí

Rio Pandeiros

APA da Biquinha - Coronel Fabriciano - MG (2006)

- Pará.

Igarapé Gelado - PA

(1989) Serra das Aranhas

Babilônia

- Paraíba.

Barra do Mamanguape - PB (1998)

Tambaba - PB (2002)

- Paraná.

Guaraqueçaba - PR e SP (1985)

Ilhas e Várzeas do Rio Paraná - PR, SP e MS

(1997). São Jorge D'Oeste - Lagos do Iguaçu

- Pernambuco.

Chapada do Araripe - CE, PI, e PE

(1997). Costa dos Corais - AL/PE (1997)

Fernando de Noronha - PE (1986)

Guadalupe - PE (2000)

- Piauí.

Chapada do Araripe - CE, PI, e PE

(1997). Delta do Parnaíba - PI, CE e MA

(1996).

Serra da Ibiapaba - CE e PI (1996)

- Rio de Janeiro.

Parque da Cidade de Niterói - RJ

(1976)Cairuçu - RJ (1983)

Guapimirim - RJ

(1984)Maricá - RJ

(1984)

Serra da Mantiqueira - MG, RJ e SP (1985).

Serra de Sapiatiba - RJ - Iguaba Grande e São Pedro

(1990)Engenho Pequeno - RJ - São Gonçalo (1991)

Petrópolis - RJ (1992)

Peró - RJ - Cabo Frio e Búzios (2002)

- Rio Grande do Sul.

Lagoa verde

Banhado grande (1998)

Ibirapuitã

(1992)Rota do

Sol

- **Santa Catarina**

Anhatomirim (20 de maio de

1992)Baleia Franca (2000)

Brilhante

Costeira do Maciambú (2007)

- São Paulo.

Bacia do rio Paraíba do Sul, federal (1982).

Cananéia, Iguape e Peruíbe, federal (1985).

Serra da Mantiqueira, federal (1985) - abrange MG, RJ e

SP.Guaraqueçaba - PR e SP (1985)

Ilhas e Várzeas do Rio Paraná - PR, SP e MS
(1997).Bacia Hidrográfica do Rio Batalha, estadual
(2001).

Bairro da Usina, em Atibaia, estadual
(1986).Cabreúva, em Cabreúva, estadual
(1998).

Cajamar, em Cajamar, estadual (1984).

Campos de Jordão, em Campos de Jordão, estadual
(1998).Corumbataí - Perímetro Botucatu, estadual (1983).

Corumbataí - Perímetro Corumbataí, estadual
(1983).Corumbataí - Perímetro Tejupá, estadual
(1983).

Fazenda do Carmo, em São Paulo, estadual (1993).

Haras de São Bernardo, em Santo André, estadual
(1987).Ibitinga, em Ibitinga, estadual (1987).

Ilha Comprida, em Ilha Comprida, estadual
(1989).APA Itupararanga, estadual (1998).

Jundiaí, em Jundiaí, estadual (1998).

Mata do Iguatemi, em São Paulo, estadual
(1993).Piracicaba/Juquerí-Mirim, estadual (1989
e 1991).Sapucaí Mirim, estadual (1998).

Serra do Mar, estadual (1998).

Silveiras, em Silveiras, estadual
(1984).Sistema Cantareira, estadual
(1998).

Tietê, em Tietê, estadual

(1983). Várzea do Tietê,

estadual (1998).

Capivari-Monos, em São Paulo, municipal

(2001). Bororé-Colônia, em São Paulo,

municipal (2006).

- Tocantins.

APA Bananal-Cantão (estadual) (1997)

Meandros do Rio Araguaia - GO, TO e MT

(1998). Serra de Tabatinga - MA, TO e BA

(1990).

Santa Tereza

Nascentes de

Araguaína Peixe-

Angical

Tratamento do lixo

Atualmente um grande problema ambiental urbano é o lixo. O aumento populacional causa uma maior produção de lixo, especialmente no atual modelo de produção e consumo. A coleta, destino e tratamento do lixo são questões a serem solucionadas por várias cidades. Em muitos locais, o lixo é despejado nos chamados lixões, locais sem estrutura para o tratamento dos resíduos. As consequências são: odor, proliferação de doenças, contaminação do solo e do lençol freático pelo chorume. O déficit nos serviços de saneamento básico contribui para o cenário de degradação ambiental. A quantidade de esgoto doméstico e industrial lançado nos rios sem o devido tratamento é imensa.

Esse fenômeno reduz a qualidade das águas, gerando a mortandade de espécies aquáticas e a redução do uso dessa água para o consumo

humano. Nos grandes centros industrializados, os problemas ambientais são mais alarmantes. Nesses locais, a emissão de gases dos automóveis e das fábricas polui a atmosfera e retém calor, intensificando o efeito estufa. Com isso, vários transtornos são gerados à população: doenças respiratórias, chuvas ácidas, inversão térmica, ilhas de calor, etc. Portanto, diante desse cenário de diferentes problemas ambientais urbanos, é urgente a necessidade de elaboração e aplicação de políticas ambientais eficazes, além da conscientização da população. Entre as medidas a serem tomadas estão a redução da produção do lixo, a reciclagem, o tratamento adequado do lixo (incineração ou compostagem), o saneamento ambiental, o planejamento urbano, a educação ambiental, a redução da emissão de gases poluentes, entre outras. No aspecto social, vários indivíduos são afetados pela concentração de lixo nas cidades, que causam proliferação de insetos, transmissão de doenças, poluição visual, entupimento de bueiros, entre outros.

As origens do lixo são as mais distintas, e ele é classificado em:

- Domiciliar: alimentos, papéis, plásticos, vidros, papelão, produtos deteriorados;
- Industrial: cinzas, lodos, metais, cerâmicas, madeira, borracha, resíduos alcalinos;
- Hospitalar: embalagens, seringas, agulhas, curativos, gases, ataduras, peças atômicas;
- Lixo tecnológico: computadores, pilhas e aparelhos eletrônicos em geral.

A coleta do lixo deve ocorrer de acordo com a sua classificação, pois os tratamentos finais desses resíduos são diferentes. A destinação final do lixo nem sempre ocorre de forma correta, o lixo hospitalar, por exemplo, deve ser incinerado, queimado em forno de micro-ondas ou tratado em autoclave (esterilização por meio de vapores) e ser isolado da população, porém, parte desse lixo é depositada em lixões a céu aberto, o que pode causar a proliferação de doenças. Mas não é só o lixo hospitalar que gera problemas para a população e o meio ambiente, durante o processo de decomposição

da parte orgânica biodegradável do lixo (restos de alimentos) ocorre à liberação de gases poluentes, o que ocasiona a poluição do ar, além do chorume (liberação da umidade contida nos resíduos orgânicos), que polui o lençol freático. A falta de estrutura e a falta de políticas públicas em solucionar o problema do lixo tem como consequência a existência de lixões a céu aberto em várias cidades. O destino adequado para o lixo urbano é o aterro sanitário, construído em áreas adequadas, com profissionais qualificados e estrutura para o tratamento dos gases e do chorume. Outra alternativa é a incineração dos resíduos, no entanto, esse método é muito caro, sendo inviável em muitos casos. O mais importante, porém, é a conscientização da população, e isso pode ser promovido através da utilização da Política dos três R's: Reduzir, Reutilizar e Reciclar. A coleta seletiva é uma das alternativas mais eficientes para reduzir o lixo, além de ser uma forma de contribuir para os catadores de materiais recicláveis. Portanto, através de simples atitudes e mudanças de comportamento todos os habitantes podem colaborar para reduzir a produção de lixo. Apesar de o Brasil ser a sétima economia do mundo, no âmbito social e de políticas públicas, ainda é um país de terceiro mundo.

Os lixões nas cidades brasileiras são precários e desprovidos de estrutura ideal para tratamento do lixo, isso tem como consequências: a poluição do solo, das águas superficiais e subterrâneas, além da poluição atmosférica. Outro agravante é a proliferação de doenças como diarreia, amebíase, parasitose, entre outras. O destino adequado para o lixo urbano é o aterro sanitário, com estrutura para o tratamento dos gases e do chorume. Outra alternativa é a incineração, que também deve conter sistemas de tratamento para os gases liberados. Mas o processo de incineração e a implantação de aterros sanitários para o tratamento de grandes quantidades de lixo são caros, por isso é necessário que haja a conscientização da população, de forma que produza menos lixo, o que pode ocorrer através de ações como a coleta seletiva e a reciclagem.

Reciclagem e Reaproveitamento

A reciclagem é um processo de transformação aplicado a materiais que podem voltar ao estado original, convertendo-se em produtos iguais em todas as suas características, sendo um conceito diferente do de reutilização. A reutilização consiste no reaproveitamento de um determinado material já beneficiado em outro, com características diferentes. Como exemplo da diferença entre esses conceitos, podem-se citar as reutilizações do papel e do vidro que, após passarem por este processo, não voltam a ter as mesmas características físico-químicas iguais às que tinham antes do beneficiamento. Terão outra cor, textura, composição e densidade, sem a possibilidade de retornar o material reutilizado ao seu estado original. Com as latas de alumínio ou fios de cobre, por exemplo, o processo é diferente. Podem ser derretidos e voltarem ao estado anterior, para serem transformados em novos produtos, mas com as mesmas propriedades, o que caracteriza o conceito de reciclagem.

Para os diversos materiais, existem algumas diferenças conceituais entre reciclagem e reaproveitamento. Em alguns casos, o reaproveitamento não é possível indefinidamente, pois ocorre a degradação das características do material a cada novo processo. Isso ocorre com o papel, por exemplo, cujas fibras de celulose vão se encurtando a cada novo processo. Já na reciclagem do alumínio e metais de modo geral, as propriedades físicas e químicas se mantêm e o processo de reciclagem pode ser repetido indefinidamente. Os resultados da reciclagem são expressivos tanto no campo ambiental, como nos campos econômico e social. No meio ambiente, tanto a reciclagem, como a reutilização podem reduzir a acumulação progressiva de resíduos, evitando a produção de novos materiais, como por exemplo, o papel, que exigiria o corte de mais árvores, com emissões de gases como metano e gás carbônico, consome de energia, agressões ao solo, ar e água, entre outros tantos fatores negativos. No aspecto econômico a reciclagem contribui para o uso mais racional dos recursos naturais e a reposição daqueles recursos que são passíveis de reaproveitamento. No âmbito social, a reciclagem não só proporciona melhor qualidade de vida para as pessoas, através das melhorias ambientais, como também tem gerado muitos postos de trabalho e rendimento para pessoas

que vivem nas camadas mais pobres.

No Brasil existem as cooperativas carroceiros ou catadores de papel, que vivem da venda de sucatas, papéis, alumínio e outros materiais recicláveis deixados no lixo. Eles também trabalham na coleta ou na classificação de materiais para a reciclagem. Como é um serviço penoso, pesado e sujo, não tem grande poder atrativo para as fatias mais qualificadas da população. O manuseio de resíduos deve ser feito de maneira cuidadosa, para evitar a exposição a agentes causadores de doenças. Para as pessoas que trabalham na reciclagem, em especial os que têm menos educação formal, a reciclagem é uma das únicas alternativas de ganhar o seu sustento, porém para o meio ambiente essas pessoas são heróis. Em setembro de 2007, as prefeituras de sete cidades forneciam serviço de coleta seletiva a 100% das residências. Esses municípios eram: Curitiba (PR), Itabira (MG), Londrina (PR), Santo André (SP), Santos (SP) e Goiânia (GO). Segundo um levantamento realizado em 2010 pelo CEMPRE (Compromisso Empresarial para Reciclagem), naquele ano 443 municípios brasileiros tinham programas de coleta seletiva, o que representava 8% dos municípios, com concentração principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país (86%). Este serviço de coleta atendia 12% da população brasileira.

A regulamentação das atividades de coleta seletiva e reciclagem no Brasil teve um importante avanço no segundo semestre de 2010, quando foi sancionados a Lei nº 12.305, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos e o Decreto nº 7.404, que regulamentou a Lei nº 12.305, criando o Comitê Interministerial da Política Nacional de Resíduos Sólidos e o Comitê Orientador para a Implantação dos Sistemas de Logística Reversa. Estas novas políticas vieram, entre outras ações, regulamentar a atividade das cooperativas de trabalhadores do setor de coleta seletiva e traçar as diretrizes a serem seguidas pelas esferas de governo para implementar os serviços de coleta e reciclagem de resíduos sólidos. Cientistas, pesquisadores amadores e membros de organizações não governamentais se unem, ao redor do planeta, para discutir e levantar sugestões que possam trazer a solução definitiva ou, pelo menos, encontrar um ponto de equilíbrio que desacelere a destruição que experimentamos nos dias atuais. A

conclusão unânime é de que políticas que visem à conservação do meio ambiente e a sustentabilidade de projetos econômicos de qualquer natureza deve sempre ser a estratégia principal e a meta a ser alcançada para qualquer governante. É importante salientarmos que todos os cidadãos devem ser constantemente instruídos e chamados à razão para os perigos ocultos nas intervenções mais inocentes que realizam no meio ambiente a sua volta; para a adoção de práticas que garantam a sustentabilidade de todos os seus atos e ações. Destinar corretamente os resíduos domésticos; a proteção dos mananciais que se encontrem em áreas urbanas e a prática de medidas simples que estabeleçam a cultura da sustentabilidade em cada família. Uma medida bem interessante é ensinar cada família a calcular sua influência negativa sobre o meio ambiente (suas emissões) e orientá-las a proceder de forma a neutralizá-las; garantindo a sustentabilidade da família e contribuindo enormemente para a conservação do meio ambiente em que vivem.

CONCLUSÃO

A tomada de ações simples como reduzir os desperdícios, os despejos de esgoto doméstico nos rios e as demais práticas ambientais irresponsáveis; os danos causados ao meio ambiente serão drasticamente minimizados e a sustentabilidade dos assentamentos humanos e atividades econômicas de qualquer natureza estarão asseguradas. Estimular o plantio de árvores, a reciclagem de lixo, a coleta seletiva, o aproveitamento de partes normalmente descartadas dos alimentos como cascas, folhas e talos; assim como o desenvolvimento de cursos, palestras e estudos que informem e orientem todos os cidadãos para a importância da participação e do engajamento nesses projetos e nessas soluções simples para fomentar a sustentabilidade e a conservação do meio ambiente. A coleta seletiva para reciclagem é uma ação importante para preservar o ambiente, mas para que dê resultados é preciso que toda a sociedade colabore e participe da construção de uma mudança de mentalidade e conseqüentemente de hábitos em relação à problemática do lixo. Tal conscientização não se dará de um dia para o outro, mas com um trabalho constante de Educação Ambiental

que garanta o envolvimento e a participação de todos: a escola, a família, a comunidade e o Estado. A coleta seletiva do lixo é uma prática fácil e que contribui bastante para a redução do lixo destinado aos aterros. Outra solução para o lixo é a reciclagem, uma forma de colaborar com o meio ambiente e obter dinheiro. .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1.. ALLEN, P. Food for the Future: Conditions and Contradictions of Sustainability. Paperback, 1993. ISBN 0-471-58082-1
2. BRANCO, Samuel Murgel. O meio ambiente em debate. São Paulo, Moderna, 1997.
3. COIMBRA, J.A.A. O outro lado do meio ambiente. São Paulo, Cetesb, 1985.
4. CIEA's – Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, Brasília, 2005, Série Documentos Técnicos.
5. CEMPRE. Plástico Granulado- Reciclagem & Negócios, 1. ed, São Paulo, 1998.
6. GERALDI, J.W. Portos de passagem. São Paulo, Martins Fontes. 1993.
7. HARGROVES, K. & SMITH, M. The Natural Advantage of Nations: Business Opportunities, Innovation and Governance in the 21st Century. Hardback: Earthscan/James&James, 2005. ISBN 1-84407-121-
8. KOZEL, Salete; FILIZOLA, Roberto. Memórias da terra: O espaço vivido. São Paulo, FTD, 1996.
9. MADI, L.F.C et al. BRASIL Pack Trends 2005-Tendências da indústria brasileira de embalagem na virada do milênio. Campinas: CETEA/ITA, 1998.
10. PHILIPPI JÚNIOR, A. Agenda 21 e Resíduos Sólidos. In: Resid, 99- Seminário sobre Resíduos Sólidos, 1999, São Paulo. Anais... São Paulo. Associação Brasileira de Geologia de Engenharia. P-15-26.

11. ITTE,A.C;GUERRA, A.j.t.(org). Reflexões sobre a geografia física no Brasil. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil,2004

INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES ATRAVÉS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cinthia Cristina Trevelini

Resumo

Este artigo examina o papel crucial da arte na integração de crianças imigrantes e refugiadas na educação infantil. Através da análise teórica e prática, discute-se como atividades artísticas oferecem uma plataforma para expressão cultural, desenvolvimento pessoal e integração social. Além disso, são explorados os benefícios terapêuticos das oficinas de arte e o impacto positivo na promoção de um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor.

Palavras-chave: arte, crianças imigrantes, crianças refugiadas, educação infantil, integração social

Introdução

A questão da integração de crianças imigrantes e refugiadas através da arte na educação infantil é um tema de crescente relevância e complexidade no cenário global contemporâneo. Com o aumento dos fluxos migratórios em todo o mundo, especialmente em contextos de crises humanitárias e conflitos armados, a necessidade de compreender e abordar os desafios enfrentados por crianças que deixam seus países de origem em busca de segurança e oportunidades torna-se cada vez mais urgente. A arte, neste contexto, emerge como um recurso poderoso e multifacetado. Ela não apenas proporciona às crianças imigrantes e refugiadas uma forma de expressar suas experiências e emoções de maneira não verbal, mas também serve como um meio para explorar e celebrar suas identidades culturais únicas. Através da pintura, música, dança e outras formas artísticas, essas crianças encontram um espaço seguro e criativo onde podem reconstruir suas narrativas pessoais, processar traumas passados e desenvolver um senso renovado de pertencimento em suas novas comunidades.

Além disso, a arte colaborativa e as oficinas artísticas têm demonstrado ser particularmente eficazes na promoção da integração social e cultural. Ao envolver crianças em projetos coletivos e interculturais, essas iniciativas não apenas incentivam a cooperação e a troca de experiências, mas também ajudam a construir pontes entre diferentes grupos étnicos, linguísticos e culturais. Essa interação positiva não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também contribui para a formação de sociedades mais inclusivas e compreensivas. No entanto, embora o potencial transformador da arte na educação infantil seja amplamente reconhecido, sua implementação efetiva enfrenta desafios significativos. Questões como a formação adequada de educadores, a disponibilidade de recursos e o apoio institucional são cruciais para garantir que programas de arte inclusivos sejam sustentáveis e impactantes a longo prazo. Além disso, políticas educacionais e sociais devem ser formuladas de maneira a apoiar e fortalecer iniciativas que valorizem a diversidade cultural e promovam a igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente de seu contexto migratório.

Neste sentido, este estudo busca explorar criticamente o papel da arte na integração de crianças imigrantes e refugiadas na educação infantil, examinando teorias, práticas e evidências que fundamentam a eficácia dessas abordagens. Ao fazê-lo, esperamos contribuir para um entendimento mais profundo e informado das potencialidades e desafios associados ao uso da arte como ferramenta de inclusão e desenvolvimento pessoal em contextos educacionais diversificados e globalizados.

A arte como meio de expressão cultural para crianças imigrantes

Para compreender o papel da arte como meio de expressão cultural para crianças imigrantes, é fundamental considerar o contexto sociocultural em que essas crianças estão inseridas. Segundo Hall (2006), a identidade cultural é um processo dinâmico, moldado pelas interações individuais e coletivas dentro de um ambiente diversificado. No caso das crianças imigrantes, esse processo pode ser complexo, influenciado pela necessidade de adaptação a novos contextos culturais e sociais (Silva, 2010).

A arte surge como uma linguagem universal que transcende barreiras linguísticas e culturais, permitindo às crianças imigrantes expressarem suas emoções, experiências e identidades de maneira não verbal (Hall, 2006). Segundo Gardner (1994), as múltiplas inteligências, incluindo a inteligência artística, oferecem formas alternativas de expressão que podem ser especialmente significativas para crianças em contextos de transição cultural. Pesquisas têm mostrado que atividades artísticas, como desenho, pintura, dança e música, facilitam a integração cultural ao proporcionar um espaço seguro para explorar e compartilhar aspectos de sua cultura de origem e experiências de vida (Foster, 2008). Além disso, a arte permite que as crianças imigrantes desenvolvam habilidades comunicativas e sociais, promovendo um senso de pertencimento e autoestima (Silva, 2010). No contexto educacional, programas que integram arte à educação inclusiva podem ajudar a valorizar a diversidade cultural e a promover a sensibilidade intercultural entre estudantes (UNESCO, 2006). Através de atividades artísticas, as crianças imigrantes não apenas aprendem a expressar-se individualmente, mas também a compreender e respeitar as diferentes perspectivas culturais presentes em seu ambiente escolar (Gardner, 1994). É importante destacar que o papel dos educadores é crucial nesse processo. Eles devem estar preparados para reconhecer e valorizar as contribuições culturais das crianças imigrantes, integrando esses elementos ao currículo escolar de forma significativa e respeitosa (UNESCO, 2006). Dessa forma, a arte não apenas serve como meio de expressão cultural, mas também como uma ferramenta educacional poderosa para promover a inclusão e o entendimento mútuo entre crianças de diferentes origens culturais (Foster, 2008).

Em suma, a arte desempenha um papel vital no desenvolvimento pessoal e cultural de crianças imigrantes, oferecendo-lhes uma plataforma para explorar, compartilhar e celebrar suas identidades culturais em um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor (Gardner, 1994; Silva, 2010). Portanto, investir em programas que integram arte à educação é não apenas uma estratégia pedagógica eficaz, mas também um imperativo social para promover a coesão e a diversidade cultural nas sociedades contemporâneas.

O papel das oficinas de arte na integração de crianças refugiadas

Para entender o papel das oficinas de arte na integração de crianças refugiadas, é essencial considerar o contexto específico em que essas crianças se encontram. De acordo com Fazel, Reed, Panter-Brick e Stein (2012), crianças refugiadas frequentemente enfrentam desafios significativos devido às experiências traumáticas de guerra, perseguição e deslocamento forçado. Esses eventos podem impactar negativamente seu bem-estar psicológico e social, tornando a adaptação a novos ambientes uma tarefa complexa e muitas vezes dolorosa. A arte tem sido reconhecida como uma ferramenta terapêutica eficaz para crianças refugiadas, oferecendo uma maneira não verbal de processar emoções intensas e experiências traumáticas (Baker, 2013). Oficinas de arte proporcionam um espaço seguro e criativo onde essas crianças podem expressar-se livremente, reconstruir narrativas pessoais e coletivas, e fortalecer a resiliência emocional (Malchiodi, 2012). Além de seus benefícios terapêuticos, as oficinas de arte desempenham um papel crucial na integração social e cultural das crianças refugiadas. Segundo Betancourt, Newnham, Birman, Lee e Ellis (2017), atividades artísticas promovem a interação positiva entre as crianças, facilitando o desenvolvimento de habilidades de comunicação, cooperação e confiança mútua. Essas habilidades são fundamentais para a construção de novas redes sociais e para a criação de um senso de pertencimento em suas novas comunidades de acolhimento. Pesquisas indicam que oficinas de arte não apenas ajudam as crianças refugiadas a processar suas experiências pessoais, mas também a explorar e valorizar suas identidades culturais únicas (Hodes, Jagdev, Chandra e Cunniff, 2008). Ao incorporar elementos da cultura de origem das crianças em projetos artísticos, educadores e facilitadores podem promover o orgulho cultural e a autoestima, ao mesmo tempo que sensibilizam os colegas e a comunidade em geral para a diversidade cultural (Betancourt et al., 2017). No contexto educacional, oficinas de arte oferecem uma abordagem inclusiva e acessível para o aprendizado intercultural. Segundo Fiske (1999), a arte é uma linguagem universal que transcende barreiras linguísticas e culturais,

permitindo uma comunicação profunda e significativa entre pessoas de diferentes origens. Portanto, ao integrar atividades artísticas no currículo escolar, educadores não apenas promovem a criatividade e a expressão pessoal, mas também incentivam a compreensão e o respeito pela diversidade cultural (Malchiodi, 2012). Em resumo, as oficinas de arte desempenham um papel vital na integração de crianças refugiadas, oferecendo um meio terapêutico e educacional para processar experiências traumáticas, fortalecer habilidades sociais e culturais, e promover um ambiente inclusivo e acolhedor nas comunidades de destino. Investir em programas que valorizem a arte como uma ferramenta de integração não apenas beneficia as crianças refugiadas individualmente, mas também enriquece as comunidades locais ao celebrar a diversidade cultural e promover a coesão social (Fazel et al., 2012; Baker, 2013).

Utilização de projetos artísticos colaborativos para promover a inclusão de crianças imigrantes

Para compreender a utilização de projetos artísticos colaborativos na promoção da inclusão de crianças imigrantes, é fundamental considerar o contexto multifacetado em que essas crianças estão inseridas. Segundo Hall (2006), a identidade cultural é um processo dinâmico moldado pelas interações individuais e coletivas dentro de um ambiente diversificado. No caso das crianças imigrantes, esse processo pode ser especialmente desafiador devido à necessidade de adaptação a novos contextos socioculturais e educacionais (Silva, 2010).

A arte colaborativa oferece uma plataforma única para crianças imigrantes explorarem e expressarem suas identidades culturais de maneira coletiva. De acordo com Heath (2001), projetos artísticos colaborativos promovem a cooperação, o compartilhamento de experiências e a construção de narrativas comuns entre os participantes. Essa abordagem não apenas fortalece os laços comunitários, mas também amplia as perspectivas individuais ao integrar diferentes visões de mundo e tradições culturais (UNESCO, 2006). Pesquisas indicam que a participação em projetos artísticos colaborativos pode

umentar a autoestima e o senso de pertencimento das crianças imigrantes em suas novas comunidades (Gardner, 1994). Ao trabalhar em conjunto com colegas e facilitadores, essas crianças aprendem a valorizar suas próprias contribuições culturais enquanto desenvolvem empatia e respeito pelas experiências dos outros (Foster, 2008). No contexto educacional, a arte colaborativa não apenas enriquece o aprendizado das crianças imigrantes, mas também promove a inclusão social e cultural dentro da sala de aula. Segundo Banks (2008), currículos que incorporam práticas artísticas colaborativas incentivam a diversidade cultural e ajudam a construir pontes entre diferentes grupos étnicos e linguísticos. Essa abordagem não apenas fortalece o entendimento intercultural, mas também prepara as crianças para viverem em sociedades cada vez mais globalizadas (Heath, 2001).

Além dos benefícios individuais e educacionais, projetos artísticos colaborativos também contribuem para o desenvolvimento de comunidades mais inclusivas e coesas. De acordo com Eisner (2002), a arte é uma forma poderosa de comunicação que transcende barreiras linguísticas e culturais, permitindo que crianças imigrantes e seus pares compartilhem histórias, tradições e aspirações comuns. Essa troca cultural não só enriquece o tecido social local, mas também fortalece o capital social ao promover relações positivas e colaborativas entre diferentes grupos (Banks, 2008). Em resumo, a utilização de projetos artísticos colaborativos representa uma estratégia eficaz para promover a inclusão de crianças imigrantes, proporcionando-lhes um espaço seguro e criativo para explorar, expressar e valorizar suas identidades culturais únicas. Investir em iniciativas que integrem arte colaborativa ao currículo escolar não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também fortalece os laços comunitários e promove um entendimento mais profundo e respeitoso entre indivíduos de diferentes origens culturais (Heath, 2001; Gardner, 1994).

Considerações finais

Ao longo deste estudo, exploramos a importância da arte como um poderoso instrumento para a integração e inclusão de crianças imigrantes e refugiadas no contexto educacional. Através da análise das diferentes perspectivas teóricas e evidências empíricas apresentadas, podemos concluir que a arte desempenha um papel fundamental não apenas na expressão cultural e no desenvolvimento pessoal dessas crianças, mas também na promoção de ambientes educacionais mais inclusivos e sensíveis à diversidade.

A arte, como destacado por diversos autores, oferece uma linguagem universal que transcende fronteiras culturais e linguísticas (Hall, 2006; Eisner, 2002). Ela proporciona um meio seguro e criativo para que crianças imigrantes expressem suas identidades culturais únicas, fortalecendo seu senso de pertencimento e autoestima (Silva, 2010; Gardner, 1994). Além disso, atividades artísticas colaborativas não só incentivam a cooperação e o entendimento mútuo entre diferentes grupos, mas também promovem a valorização da diversidade cultural dentro das comunidades escolares (UNESCO, 2006; Banks, 2008). As oficinas de arte, em particular, emergem como espaços terapêuticos essenciais para crianças refugiadas, oferecendo não apenas um meio de expressão emocional, mas também um caminho para reconstruir narrativas pessoais e coletivas (Malchiodi, 2012; Fazel et al., 2012). Essas práticas não apenas ajudam no processo de integração social, mas também fortalecem a resiliência dessas crianças diante dos desafios traumáticos enfrentados em suas jornadas migratórias (Baker, 2013; Hodes et al., 2008). No entanto, para que esses benefícios sejam plenamente realizados, é crucial que os educadores e facilitadores sejam adequadamente preparados e sensibilizados para reconhecer e valorizar as diversas experiências culturais trazidas por seus alunos imigrantes. Integrar elementos da cultura de origem das crianças nos currículos escolares não apenas enriquece o processo educacional, mas também cria um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e enriquecedor para todos os estudantes envolvidos (Heath, 2001; Foster, 2008). Portanto, diante dos desafios globais contemporâneos relacionados à migração e refúgio, a promoção de iniciativas que utilizem a arte como meio de integração e inclusão se apresenta não apenas como uma estratégia eficaz, mas como um imperativo moral e social. Investir em programas que valorizem

a diversidade cultural e promovam o diálogo intercultural não só beneficia as crianças imigrantes e refugiadas individualmente, mas também contribui para o fortalecimento de comunidades mais coesas e solidárias em escala global. Assim, ao reconhecer e aproveitar o potencial transformador da arte na educação infantil, podemos não apenas facilitar a adaptação e o desenvolvimento dessas crianças em novos ambientes, mas também cultivar um futuro mais inclusivo e compassivo para as gerações vindouras.

Referências

- Baker, F. A. (2013). The therapeutic potential of creative arts. In R. A. Steiner & M. Reingold (Eds.), *Handbook of mental health services for children, adolescents, and families* (pp. 321-336). Springer.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. In N. S. Sodhi (Ed.), *Multicultural education for educational leaders: Critical race theory and antiracist perspectives* (pp. 99-122). Pearson.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282.
- Foster, K. (2008). Art education and cultural diversity. In R. Mason (Ed.), *The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research*. Routledge.
- Gardner, H. (1994). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Hall, S. (2006). *Identidades e culturas: Políticas de diferença*. Ed. Lamparina.
- Heath, S. B. (2001). Three's not a crowd: Plans, roles, and focus in the arts and academic learning. In D. E. Smith (Ed.), *Learning to live together: Preventing hatred and violence in child and adolescent development* (pp. 51-79). State University of New York Press.
- Hodes, M., Jagdev, D., Chandra, N., & Cunniff, A. (2008). Risk and resilience for psychological distress amongst unaccompanied asylum seeking adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(7), 723-732.
- Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy*. Guilford Press.

Silva, T. T. (2010). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Vozes.

UNESCO. (2006). Education for cultural diversity: The challenge of cultural sustainability. UNESCO Publishing.

A PEDAGOGIA DO FUTSAL

Denis Geraldês de Salles

Resumo

O Futsal escolar ficou um pouco banalizado devido alguns professores soltarem a bola para os alunos jogarem sem qualquer tipo de perspectiva ou finalidade, porém quando bem coordenado, com finalidades definidas, as especificidades do Futsal pode ser bem interessante na escola tendo como objetivo sua parte pedagógica.

O nosso foco é desenvolver o aluno através do esporte que no caso específico do nosso trabalho é o Futsal, gerando melhor qualidade de vida e fortalecer os aspectos cognitivo e motor bem como a socialização, trabalho em equipe e estratégias, levando assim a criança também a tornar-se mais autônoma e participativa, potencializando valores interessantes que são aprendidos e trabalhados durante a iniciativa de ministrar o Futsal nas escolas e mais especificamente nas aulas de educação física.

Introdução

O futsal surgiu na década de 30 e segundo Fonseca (2007) existe um polêmica de onde teria sido criado o futsal, Brasil e Uruguai disputam esta patente sendo que relatos e publicações históricas não permitem saber. Polêmicas a parte o fato é que desde que surgiu na década de 30 não parou de crescer e caiu no gosto de praticantes e hoje é jogado praticamente no mundo todo.

O termo pedagogia vem do grego pai de gogós e era composto inicialmente pai dos (crianças) e gogia (conduzir / acompanhar) atualmente a pedagogia é considerada como sendo um conjunto de saberes que compete a educação enquanto fenômeno tipicamente social.

Como o esporte está aliado a pedagogia poderia ajudar o desenvolvimento

global dos alunos (interrogação) e as possibilidades de intervenções dos professores (interrogação). De acordo com sales (2011, pag. 45) “ a prática do futsal, associando os conteúdos do futsal como modalidade específica com a proposta educativa, depende de nós professores que conduzem essas práticas “. Com isso podemos apresentar e discutir os princípios pedagógicos do esporte e as possibilidades de desenvolvimento do aluno no ambiente escolar.

Buscando alternativas e possibilidades para que através do esporte e sua iniciação no âmbito escolar os alunos sejam levados a conhecer as diversas possibilidades de conhecimento e não simplesmente o jogar por jogar.

Justificativa

O fato de unir um esporte fascinante como o futsal do qual gostamos muito e praticamos e analisar as possibilidades pedagógicas no ambiente escolar aproveitando sua grande aceitação e prática entre os jovens é muito gratificante para qualquer educador amante do esporte. O futsal poderá ser um dos caminhos de formação, educação, disciplina e estratégia para o completo desenvolvimento do cidadão através do esporte e além da saúde e do bem-estar, ele poderá praticar atividade física e esportiva.

Este trabalho pedagógico do esporte é muito importante também para a sociedade, pois os alunos além de praticar o esporte também serão orientados a respeitar as regras do jogo, o trabalho em equipe, respeitar o colega do time e seu adversário.

Esses princípios pedagógicos terão influências positivas no convívio social e em todas suas fases da vida.

O esporte não pode ser utilizado na escola como captação de talentos, o que se espera na aprendizagem trabalha uma outra vertente, ou seja educação integral e não para o auto rendimento, a idéia do projeto do Futsal na escola é muito mais amplo, a busca pela educação com qualidade se torna fundamental se pensada em conjunto com todas as áreas inclusive o Futsal, o esporte se torna um facilitador em um processo pensado para o amplo desenvolvimento do aluno, ajudando também em uma melhor qualidade de vida pois o jovem que pratica esportes tem maior probabilidade de ser um

adulto ativo.

Quando é gerado uma melhor qualidade de vida, o desenvolvimento integral do aluno fica mais próximo, tornando-se capaz de participar decisivamente do processo com autonomia e se sentindo integrado a escola e a sociedade, e é exatamente esse o propósito de inserir essa cultura desde os primeiros anos de aprendizagem, proporcionando um elo entre o cognitivo, motor e desenvolver um trabalho conjunto entre os vários eixos da educação integral e participativa.

Processos de iniciação tanto no esporte como na educação como um todo são objeto de busca as situações que facilitam a iniciativa do aluno em integrar os conhecimentos e desenvolver o que se aprende e podemos ter esse facilitador de aprendizagem através de um conjunto organizado com o Futsal nas aulas de Educação Física que trará benefícios em todo processo de ensino aprendizagem.

Objetivo

Este trabalho tem por objetivo analisar as questões pedagógicas do futsal, visando uma melhoria na introdução e na metodologia do esporte no ambiente escolar em suas práticas.

Em um ambiente escolar a principal dificuldade dos professores é aliar o conhecimento que se pretende transmitir e o interesse dos alunos na matéria desenvolvida, buscando um paralelo entre as aulas em sala com algum esporte ou exercício físico que criasse um novo ambiente, pensando em direcionar as pedagogias e a parte conceitual do esporte através da disciplina, regras, respeito, solidariedade, coletividade, tudo que o aluno pode se beneficiar e extrair de positivo desta parte pedagógica que o esporte proporciona quando direcionado para este objetivo e propósito.

Buscando aliar a educação e os esporte traçando um elo de suas essências, o bem-estar físico e mental com propostas e estratégias bem definidas. O integral desenvolvimento do aluno em toda sua plenitude será a estratégia para que essa busca seja uma realidade em nossas aulas de futsal na educação física Escolar sempre respeitando as características individuais de cada um e tratando com igualdade e respeito levando em consideração a

faixa etária e os processos de desenvolvimento em seus estágios , com ênfase na participação efetiva de todos sem privilegiar os melhores ou as aptidões físicas, sempre focando a inclusão e o esporte para todos na concepção pedagógica do que está se propondo e neste caso o Futsal nos oferece um amplo e vasto campo de atividades voltadas para a inclusão, respeito, cooperação, igualdade, desenvolvimento, e principalmente o objeto de nossa busca que é a pedagogia do Futsal.

Para que o objetivo seja alcançado será necessário estar atento aos diversos níveis de cada aluno, e as possíveis dificuldades de cada um, o nível de conhecimento e através de um mapeamento poder definir as estratégias e a iniciação do esporte como um todo e em toda sua característica.

Como ponto principal será encontrar o equilíbrio entre o jogo e a competição com o respeito ao próximo e aos valores éticos e morais, o professor sempre que possível deve conversar com seus alunos sobre o jogo seus valores e suas regras e também as regras da sociedade fazer uma reflexão junto aos alunos e trabalhar em conjunto o esporte e a educação.

Metodologia

Revisão literária, nossa pesquisa foi baseada em livros e artigos, aprofundamos e analisamos sobre o futsal e sua história e também entender mais sobre a pedagogia e sua essência.

Usamos a sala de leitura da biblioteca da universidade e também em nossas casas, atualmente vários são os conceitos e as abordagens sobre a formação dos jovens, muitas das vezes ficamos em dúvida de qual a metodologia correta e as maneiras de aplicação, ou se estamos no caminho certo no planejamento traçado e se estão adequados com o que se espera alcançar na pedagogia através do esporte.

Neste caso temos a modalidade específica (esporte) e a proposta educativa, como fazer corretamente a abordagem e extrair o melhor de ambas. Para isso fizemos uma alternância entre livros e artigos fizemos muitas reflexões pois nosso trabalho foi feito em dupla, com isso nos proporcionou a possibilidade de trocarmos muitas ideias sobre o que cada um leu e assim desenvolver esse projeto do esporte voltado para a educação completa incluindo as virtudes do

de tudo que se pode ser captado da modalidade proposta que neste caso é o Futsal na aula de educação física.

Revisão de Literatura

As primeiras abordagens pedagógicas na educação física na década de 70 e em grande parte do regime militar miravam o esporte, a técnica e a aptidão física, rompendo esse pensamento surge a abordagem desenvolvimentista de Gotani por uma pedagogia pensando no desenvolvimento motor e assim começa a surgir ao longo da história diversas outras abordagens como: psicomotricidade de Le Bouch, construtivista de João Batista Freire, as abordagens críticas, a cultural, de jogos cooperativos, da saúde renovada e os parâmetros curriculares nacionais (PCNS), formando um amplo campo de abordagens pedagógicas na educação física. Cabendo aos profissionais da área escolher qual perspectiva de aula que pretende aplicar aos seus alunos, onde o mais importante são os objetivos que se propõe a alcançar.

O que realmente importa são os princípios que o professor se propõe a ensinar, cada característica serão destacadas e contribuirá para que a pedagogia educacional e a educação física como um todo ganhe notoriedade e se estabeleça através do seu aspecto principal de cultura corporal por meio destas reflexões pedagógicas, abordagem e particularidade individual e do professor.

Segundo Darido (2003, pag. 22) " A inclusão destas dimensões significa que as aulas de educação física deixem de ter um enfoque apenas ligado ao aprender a fazer mas incluem uma intervenção planejada do professor quanto ao conhecimento que está por trás do fazer".

Esta capacidade de intervenção do professor é fundamental no processo de aprendizagem consolidando e complementando as abordagens pedagógicas. Logo podemos imaginar que o sentido da aula e os seus caminhos são direcionados pelo discernimento individual e da maneira proposta pelo professor , as correções , a dinâmica

, o tempo , ou seja , sua proposta de trabalho deverá estar voltado e inserido num conjunto de todos os fatores citados anteriormente porém com as suas características individuais , e a sua experiência sobre o tema desenvolvido. A

consolidação da educação e da proposta pedagógica ficaria vazia se não tivesse uma particularidade ou um toque de improviso, seja ela para correção ou instrução visando a melhora do comportamento esperado do aluno. O professor é quem conhece realmente com o que está lidando, qual a situação atual, o quadro, o diagnóstico, portanto compete sim a ele o melhor momento de parar e refletir o que está certo, o que está errado, se a proposta é adequada e se os resultados esperados surtiram algum efeito concreto. Qual a saída nas dificuldades encontradas? Respostas que o profissional encontra dentro das suas aulas.

De acordo com Freire (1996, pg.39) " não posso ser professor, se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim escolha entre isso e aquilo".

O professor tem diversos caminhos e as diretrizes, muitas abordagens pedagógicas, os PCNs, mas a sua percepção será fundamental para que o desenvolvimento da aula e suas propostas sejam alcançadas. Essa é a parte que cabe ao professor, que fundamentará o caminho que será percorrido para que as suas ideias alinhadas com as diretrizes pedagógicas alcance os resultados satisfatórios. Um conjunto de fatores podem se equilibrar e dar a sustentação necessária fazendo com que o embasamento teórico e prático do professor no dia dia e no convívio com os alunos traga um conhecimento prévio do que pode ser melhorado e as características daqueles a quem está pretendendo transmitir o seu conhecimento. De acordo com Scoglia(1996) basicamente para o fluir do nosso processo de ensino, faz-se muito importante o uso de uma metodologia adequada, onde a comunicação deve ser um dos seus pontos relevantes. Pois é necessário se utilizar de uma linguagem própria as diferentes faixas etárias.

Cada prática pedagógica pode ser trabalhada em diferentes turmas e em diferentes ambientes de ensino, não se pode ser refém de uma ou outra abordagem ou prática pedagógica. Não pode haver fixação por uma prática e levar pra sempre, tudo pode ser trabalhado e melhorado, de acordo com o trabalho desenvolvido pode haver erros e eles são importantes para experiências futuras, os erros também são importantes, para que no futuro o que saiu dos eixos sejam melhorados e bem distribuídos nos âmbitos

educacionais e pedagógicos.

De acordo com Darido (2003, pg.22) “na verdade as introduções destas abordagens no espaço do debate da educação física proporcionam uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito a sua natureza, quanto no que refere aos seus pressupostos pedagógicos. ”

A Educação física acaba sendo privilegiada diante desses debates no que diz respeito as várias concepções pedagógicas , o espaço dado a iniciativas e estudos das abordagens se tornam muito saudáveis ampliando o campo de visão e assim surgindo muitas idéias e modelos inovadores proporcionando ainda mais alternativas para serem implantadas no sistema de ensino , independente de preferências ou modelos de aula , caracterizando um crescimento para todos os profissionais que estão dispostos a mudar a realidade da educação no Brasil.

Na sua criação em 1930 era chamado de futebol de salão e as primeiras regras redigidas em 1933, com o tempo de 20 minutos divididos em dois tempos, goleiro não podia sair da sua área, não podia fazer gols dentro da área, escanteio e lateral eram cobrados com as mãos, essas estavam entre as principais regras do jogo. A partir de 1990 surge o futsal e a Federação internacional de futebol associados (FIFA) como reguladora, as dimensões da quadra aumentam e as principais regras supracitadas são alteradas, pode-se fazer gols dentro da área, escanteio e lateral são cobrados com os pés e o goleiro pode sair da área, a partir daí o jogo torna-se mais rápido e dinâmico , direcionando suas características para um esporte de mais contatos e exigindo raciocínios mais rápidos e tomadas de decisões , levando o praticante a ser mais rápido em suas abordagens tanto na defesa como no ataque.

Exigindo um bom preparo físico e um bom senso de colocação e percepção , trocas de posições constantes e variáveis dentro do jogo , controle de bola , noção de tempo e espaço são amplamente trabalhados no futsal. A troca de jogadores é muito rápida , cada jogador fica em quadra por pouco tempo devido a grande movimentação , em jogos profissionais um jogador permanece em Quadra por no máximo 3 minutos e isso é uma constante no

jogo , a participação de todos é fundamental , ou seja , todos se sentem importantes para o time. Outra característica é em relação ao goleiro que assim como no futebol de campo cada vez participa mais do jogo com os pés , precisando aprimorar os passes e até mesmo chutes ao gol adversário , sendo algumas vezes decisivos dentro da partida com gols ou assistências , goleiro que não sabe trabalhar bem com os pés não tem muito espaço no Futsal moderno , pois a versatilidade não cabe apenas ao goleiro , no Futsal todos os jogadores atacam e todos os jogadores são obrigados a marcar , o esquema de jogo seja qual for depende da participação coletiva e se uma peça não funciona todo o sistema acaba comprometido , por isso o esporte é fascinante , de constante participação e interação.

Segundo Santana (2004, pg. 128) “ numa correlação possível entre as exigências do jogo

e as habilidades, eu diria que é um jogo de muito contato, de perda e recuperação de bolae por excelência de muita marcação. ”

Essa dinâmica do futsal, devido as suas dimensões proporcionam muitos gols e se faz interessante para seus praticantes, fazendo com que o jogo se torne atraente sendo praticado pelo mundo todos nos dias de hoje, tornando-se cada vez mais conhecido através da mídia que atualmente vem dando mais espaço para o esporte e conseqüentemente atraindo cada vez mais patrocinadores, o que é fundamental para sua consolidação , e atraindo mais praticantes e admiradores também , pois a visibilidade se torna maior e a procura de novos adeptos são maiores , levando o esporte ao crescimento.

Possibilita também que clubes e instituições do futsal se organizem estruturando as competições nacionais e internacionais, lembrando que o futsal não é esporte olímpico, mas temos a copa do mundo de futsal organizada pela FIFA, é exatamente um problema entre a FIFA e o Comitê olímpico internacional (COI) que faz com que o futsal não faça parte do quadro de esportes olímpicos.

De acordo com Sales (2011, pg. 40) " O COI não incluiu o futsal nas olimpíadas enquanto a FIFA não liberar todos os jogadores de futebol, independente de idade, para participação nas olimpíadas".

No futebol olímpico só podem participar jogadores menores de 23 anos, com

a possibilidade de compor o time com somente três jogadores acima dessa idade, fazendo com que a participação dos principais jogadores profissionais não seja autorizada devido a essa regra com a imposição de limite de idade. Em contrapartida o COI não incluiu o futsal nos jogos olímpicos pois o mesmo é aliado da FIFA, e diante desta indisposição entre FIFA e COI quem acaba perdendo são os amantes do futsal e futebol, que diante deste entrave não podem fazer nada a favor de seu esporte favorito.

Aspectos políticos e financeiros travam um acordo que se arrasta por muitos anos, fazendo com que um acordo que resolva esta situação fique praticamente impossível de ser resolvido de uma maneira que agrade esses amantes de ambos os esportes e suas federações.

Contudo fica a reflexão para que os dirigentes deixem de lado brigas e vaidades e os esportes sejam levados mais a sério visando mais o entretenimento que seus fãs tanto visam e assim proporcionando a participação efetiva de todos os atletas independente de sua idade.

O futsal é muito interessante como prática pedagógica dentro da educação física escolar, além de ser um esporte muito praticado na sociedade e bem aceito pelas crianças e adolescentes, potencializa a capacidade cardiorrespiratória e por ser bem dinâmico pois o aluno está sempre em contato com a bola, faz com que o interesse pelo jogo aumente, desenvolvendo também o trabalho em equipe, a socialização, a interação, e a competitividade saudável, trabalhando o conceito do jogo coletivo e a busca pelo jogo limpo e as virtudes do Futsal.

O futsal pode ser trabalhado em duas vertentes, na educação física escolar sem que uma sobreponha a outra, ou seja, como modalidade esportiva específica e como proposta educativa. Na proposta esportiva focando os fundamentos técnicos como passe, drible, finta, etc. E na proposta educativa privilegiando conteúdos relacionados ao combate a violência, diferenças de gêneros, apreciação crítica, diversidade, utilização do espaço e as regras. (Sales, 1996).

Criando diversas possibilidades de aula e metodologia, facilitando o conhecimento e as dinâmicas do esporte como um todo, as regras, o respeito ao adversário, a coletividade e o bom senso sobre as adversidades dentro de uma partida.

Segundo Freire (1996, pg. 27) "outro saber fundamental a experiência educativa é o que diz respeito a sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho".

O profissional que busca a essência do que lhe propõe a ensinar atinge o alvo principal, a experiência e o método são importantes, porém a objetividade da proposta é tão fundamental e capaz de desfazer paradigmas e as preconcepções de um modelo de aula tradicional e as vezes ultrapassado em suas práticas. Neste caso o futsal como proposta contribui para um amplo e vasto trabalho motor, cognitivo, cultural e de saúde, propiciando autonomia e interação do aluno com os colegas, a participação de todos e a cultura do jogo.

O professor criará diversas possibilidades e com isso a prática, a teórica, e todo o processo de ensino aprendizagem alcançará o objetivo fim. As alternativas criadas numa aula de futsal na escola não pode haver exclusão, seja ela por gênero, etnia, classe social ou deficiência física ou intelectual. Porque cada vez mais as garotas estão praticando o esporte, cabe também ao professor trabalhar sempre as diversidades quais forem elas, quebrando o tabu de que futebol e futsal é esporte exclusivo de homens. Segundo Santana (1996 pág 137) " O ideal é trabalhar com a metodologia da participação, onde a participação em todo processo de ensino-aprendizagem é coletiva, participam desse processo os Pais, comunidade e Escola para obter sucesso nas intervenções na escola e oferecer aos alunos melhor qualidade de vida."

O cenário começou a ser mudado cabendo aos profissionais e a sociedade dar continuidade no processo que inclui todos independente de qualquer coisa no esporte, a inclusão no esporte não pode ficar somente na teoria, temos que praticá-la em no dia dia e nos esportes, levando a bandeira do esporte para todos sem barreiras culturais, morais, ou qualquer outra que possa impedir.

Para Freire (1996, pg. 50) "nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que deve "conquistá-

los", não importa a que custo, nem tampouco que pretendam "conquistar-me". O que se espera na educação e determinação e a confiança sobre o assunto abordado, diferenças fazem parte das nossa vida, a diversidade de saberes se confrontam nas ideias e não pode se contrapor a educação, o futsal quando bem trabalhado na escola e suas questões pedagógicas terá papel importante na formação dos alunos e pensando no desenvolvimento integral: O respeito às regras do jogo, aos companheiros de equipe, aos adversários, cooperação e trabalho em equipe estratégias se enquadram no conceito de jogo que pode ser levado para fora, ou seja, além das quadras. Proporcionando fundamentos duradouros aos alunos em uma concepção de esporte, o futsal na escola não visa formar atletas e sim pessoas autônomas, reflexivas e completas. De acordo com Sales (2011 pág.45). “ No esporte voltado para a educação encontramos como objetivo principal a formação do indivíduo em todas as suas formas de expressão (motor , cognitivo e sócio afetivo).

O Futsal pode e deve ser voltado para a educação e desenvolvimento no âmbito escolar , não pode ser visto como o famoso "rola bola " podemos mudar o rumo deste esporte e integrar o que se tem de melhor , suas pedagogias e as suas particularidades.

A mudança começa no conceito de como encaramos o ensinar , as práticas propostas , a educação e o esporte podem ser integrados e complementar os saberes , e através desta perspectiva que objetivamos trabalhar esse esporte que pode oferecer grande oportunidade de trabalho e melhora dos aspectos pedagógicos dentro da educação física escolar , criando diversas formas e métodos de desenvolvimento para todos os alunos e alunos , com deficiência ou sem deficiência através de jogos reduzidos , adaptados , jogo formal , fundamentos , ensinando a cultura e as regras , o conceito , o procedimento e os valores éticos do Futsal.

As variações e suas pedagogias ficam a cargo do professor , alternativas não faltam para serem ministradas durante as aulas para que no âmbito escolar sejam respeitados os estágios de cada aluno e suas características individuais , fazendo reflexões e avaliando a cada aula o que foi positivo e o que pode ser melhor avaliado no contexto geral.

Considerações finais

Nosso trabalho se fundamentou em pesquisas de boas literaturas da área da educação física, Pedagogia e do futsal, contou com a orientação dos Professores Terrinha e Silvinho que nos mostrou importantes caminhos a serem seguidos.

Nossa busca neste trabalho teve o propósito de através do esporte e das suas virtudes e qualidades pedagógicas mudar o panorama da educação física no nosso país, trazendouma visão transformadora com a qualidade de transmitir a excelência do movimento através do esporte aliado as bases pedagógicas e tendo como consequência os resultados através de boas práticas nas aulas de educação física nas escolas e assim elevar os níveis das aulas de esportes praticadas em todos os níveis e fases da aprendizagem tanto do Futsal como qualquer outro esporte desde que tenha um objeto e uma busca concreta para que o aluno se desenvolva em toda a sua capacidade se tornando autônomo e consciente.

Referências bibliográficas

Fonseca, Cristina – O berço do futebol Brasileiro - São Paulo: Aleph, 2007. Consi Scaglia, Alcides José – Escolinha de futebol: uma questão Pedagógica. Revista Motriz 3 – Vol. 2 – São Paulo, 1996.

Sales, Ricardo Moura – Futsal & Futebol – São Paulo, Cone 2011.

Santana, Wilton Carlos de – Futsal Metodologia da Participação – Londrina: Lido, 1996.

Santana, Wilton Carlos de – Futsal: Apontamento pedagógicos na iniciação e especialização – Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (coleção educação física e esportes).

Darido, Cristina Soraya – Educação Física na Escola Questões e Reflexões –

RJ Editora Guanabara Koogan S.A, 2003.

Freire , Paulo - Pedagogia da Autonomia : saberes necessários à prática educativa - SP Editora Paz e Terra , 1996 - (coleção leitura).

A IMPORTÂNCIA DA SONDAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

Fernanda Ramos da Silva Brito

Resumo

Este artigo relata os grandes benefícios da sondagem na alfabetização. A sondagem são atividades diagnósticas para que o professor saiba em qual nível de hipótese de escrita o educando está, no momento da sondagem o docente deve ser muito minucioso nas observações não excluindo nenhum detalhe. A sondagem deve ser usada como ferramenta de auxílio para o professor fazer as intervenções corretas e adequando o planejamento das aulas conforme as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização; sondagem; intervenção.

1. Introdução

Sabemos que a leitura e a escrita estão presentes em todos os locais, e que nos acompanha em diversos momentos da nossa vida e que através dela se formam cidadãos melhores, que irão escolher o caminho a se percorrer para seu futuro.

Para se alcançar a alfabetização, devemos explorar ferramentas que

possa criar um olhar mais sensível ao docente e uma delas é a sondagem.

A sondagem possui um papel fundamental na alfabetização, pois é por intermédio dela que o professor vai ter um diagnóstico mais preciso. Averiguando o conhecimento do aluno sobre a escrita, vai obter informações sobre o processo de aprendizagem de cada educando, definir as possíveis intervenções e elaborar seu planejamento, as atividades devem ser contextualizadas com o dia a dia da criança, tornando um ambiente mais prazeroso, procurando envolvê-los, a fim de promover novas experiências, proporcionando situações qualificadas para gerar novos avanços na aprendizagem dos alunos.

Neste projeto de pesquisa será tratada a importância da sondagem na alfabetização tendo como objetivo geral a alfabetização dos alunos. Este trabalho obteve um resultado bem esclarecedor.

2. Objetivo

O objetivo deste artigo é de contribuir com a alfabetização, utilizando a sondagem como facilitador, a fim de compreender como o aluno consegue entender a escrita, para que o professor faça as intervenções necessárias para alcançar seu objetivo.

2.1. Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, serão realizados os seguintes objetivos específicos:

- Através da sondagem descobrir o conhecimento prévio do aluno.
- Utilizar as intervenções corretas.
- Defender a importância da sondagem na alfabetização.

3. Justificativa

A técnica de sondagem é um recurso muito importante para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita de modo geral, portanto este artigo é de grande valia para a educação, auxiliando professores em um excelente desenvolvimento em sala de aula, o qual refletirá em um melhor aproveitamento dos alunos.

Sendo assim, a sondagem deve ser utilizada e introduzida desde cedo no planejamento, sempre tornando o aluno foco da intervenção a ser desenvolvida, para que se alcance o objetivo: alfabetizá-los.

4. Metodologia

Como metodologia para o desenvolvimento do presente trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica (artigos, livros e publicações), autores (Aratangy e Vasconcelos) que estão relacionados ao tema e tendo pesquisa de campo, ou seja, observações em sala de aula.

Aratangy e Vasconcelos destacou que a sondagem tem como finalidade o docente identificar quais hipóteses de escrita o aluno se encontra, para em seguida realizar mediações através das atividades planejadas.

5. Alfabetização

A alfabetização não é algo simples e sim complexo, como o nome já diz é um processo de alfabetização, onde não fixa apenas na habilidade de ler (decodificar) e escrever (codificar), mas sim da interpretação de textos e da linguagem de forma geral. Sendo assim, compreendemos que a aprendizagem da leitura e escrita se faz por dois caminhos, a técnica (alfabetização) e socialmente (letramento).

A alfabetização é a fase mais importante da criança, esse período é

marcado por muitas descobertas. A criança deve ser vista como um ser individual, levando em considerações suas experiências vividas, ou seja, as crianças já vêm para a escola com ricas experiências de aprendizagem em seu cotidiano.

5.1. Conhecimento prévio

Devemos sempre considerar o conhecimento prévio de cada aluno como ponto de partida para a aprendizagem, daí se dá a importância da sondagem na alfabetização.

Conforme publicado no site nova escola (2011):

“Para Piaget, todo conhecimento somente é possível porque há outros anteriores. É dessa maneira que se desenvolve a inteligência. Desde o nascimento, as pessoas começam a realizar um processo contínuo e infinito de construção do conhecimento”.

Para conduzir o aluno a aprendizagem específica da leitura e da escrita é necessário que o docente antes de iniciar as atividades do planejamento elabore sondagens para identificar o conhecimento prévio do discente.

5.2. Sondagem

O professor deve realizar as sondagens constantemente e logo de início, pois se o docente começar a abordagem de um conteúdo sem antes identificar o que seus alunos conhecem sobre o tema que será

tratado terá problemas futuros. A sondagem deve ser realizada de forma livre e individual.

5.3. O que é “sondagem”?

Sondagem é uma avaliação diagnóstica das hipóteses da escrita de cada discente e serve também para avaliar seu desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Segundo Aratangy e Vasconcelos (2009):

“O instrumento tem como objetivo identificar a fase da hipótese de escrita em que se encontra o aluno, para posterior planejamento de atividade de intervenção pedagógica pela professora alfabetizadora”.

6. Considerações Finais

Esta pesquisa foi organizada de forma a facilitar e orientar o trabalho do professor em sala de aula e também contribuir para a alfabetização dos alunos.

Um planejamento de aula bem feito permite um trabalho mais seguro e organizado e sucesso na alfabetização dos alunos.

O professor tem que trabalhar sempre com qualidade, respeito e dedicação.

7. Referências

Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da Língua escrita*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

Modelo – Artigo (Documento fornecido pela Unicsul).

Piaget - *Coleção Os Pensadores*, Jean Piaget, 296 págs., Ed. Abril Cultural

Referencial curricular nacional para a educação infantil /
Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
— Brasília: MEC/SEF, 1998. p 29-30

São Paulo (Estado) Secretaria da educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador- 1a série/* Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos.- 2.ed.São Paulo: FDE, 2009

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano /* Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. - 4. ed. rev. e atual. - São Paulo :FDE, 2014.

A ARTE INSERIDA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Giovanina Ferreira Barbosa

RESUMO:

O presente artigo traz uma reflexão em que a “artes visuais” já está presente no dia a dia das pessoas, de forma ignorada. É relevante considerar que tudo que pode ser alcançado pelos olhos e pelas mãos tem artes em si, basta que a sensibilidade esteja aguçada, enfim, a arte está presente o tempo todo em todo lugar. É preciso que o professor esteja instigando a imaginação e trabalhando a expressão do educando em que o mesmo possa ser beneficiado neste contexto e possa ter um desempenho muito melhor em suas aprendizagens e incentivando o ensino da arte. Sabe-se que é possível melhorar o desempenho do aluno em um trabalho interdisciplinar, levando-o a desenvolver a sua imaginação em um tempo bem maior, adquirindo habilidades necessárias a um bom aprendizado. É extremamente necessário que o professor revalorize a disciplina e faça exercícios da criatividade do aluno, nas aulas comuns em que outras disciplinas apontem esta possibilidade, despertando dessa forma o senso crítico e do melhor aproveitamento dos conteúdos das aulas.

Palavras-chave: Artes Visuais; Aprendizagem; Ensino de Arte;

1. OS PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ENSINAR ARTES EM SALA DE AULA E NA ESCOLA

“Por meio das aulas artísticas que ocorre parte das interações sociais e ajuda nas trocas de vivências”.

A arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais “nobres” curriculares menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e dar percepção estética como fontes de conhecimento.

*O Ensino Fundamental, de acordo com o artigo 32 da mesma Lei (BRASIL, 2008), objetiva a formação básica do cidadão, garantindo “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”; “[...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, **das artes** e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. (www.portaleducacao.com.br.> acesso em: 24 jan.2019)*

Ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade. Segundo Freitas (2006):

Se na minha prática de sala de aula eu tivesse como fundamentação esta teoria, 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”. (, Bach, Mozart. Além do mais eu estaria contribuindo para que sofressem mais uma exclusão, a exclusão cultural. Além das tantas que já sofrem! (FREITAS, Joseline Borgo Fernandes de, 2006)

É necessário que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, cantar, dançar, filmar, vídeo gravar ou dramatizar. As atividades artísticas não são atividades que visam a distraí-los da “seriedade”.

Sabe-se que, ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo para a compreensão de conteúdo das outras áreas do currículo.

O importante neste estágio atual da educação brasileira é que os professores que se dispuserem a ensinar arte tenham um mínimo de experiências prático-teóricas interpretando, criando e apreciando arte, assim como exercitem a reflexão pedagógica específica para o ensino das linguagens artísticas.

“Sempre utilizar muito as linguagens da arte no cotidiano da sala de aula e produzir trabalhos utilizando o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a construção, entre outras, e desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação (MACEDO; KARLA,2013)

É necessário que nos cursos de especialização atuais ou cursos de formação contínua tenham estratégias didáticas para a sala de aula, nos quais os alunos sejam levados a refletir e desenvolver trabalhos com a arte em contexto escolar, visando com atividades programadas abrangendo diversas disciplinas e temas abordados dentro da rotina dos trabalhos artísticos escolares.

De acordo com a BCNN (Base Nacional Comum Curricular), a “**Arte** propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas”, **produzir atividades que consigam comportar a bagagem histórica da criança e fazê-la se expressar e ver a expressão do outro são importantes para seu desenvolvimento.** (<https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na-vida-das-pessoas>>Acesso em: 18 fev.2019)

O pressuposto de que a arte favorece o exercício crítico e criativo dos professores, permitindo que redefinam e recriem a própria prática. Além disto ainda há a possibilidades de se tornar professor e ensinar muitos outros futuros artistas. “O universo da arte é muito amplo”. Exalta Guto Nobrega. E Carlos Vergara complementa: “Um artista nunca fica pronto, há sempre novidade.” E você que adora inventar moda? Será esse seu caminho?! (TURINO, Fernanda. Instituto Ciência Hoje/RJ. p.22-23).

Atualmente em pleno anos 2019 séc. XXI ainda se trabalha introduzindo e explorando muito pouco além do que se poderia fazer nas salas de aula. Professores costumam trabalhar apenas com a autoexpressão com os alunos sem introduzir outros saberes de arte. Por outro lado, já existem professores preocupados em também ensinar história da arte e levar aluno a museus, teatro e apresentações musicais ou de dança.

Cada manifestação artística proporciona tendo uma identidade, e até mesmo, uma linguagem própria, mas todas nos levam a uma coerência na qual a arte é sempre inspirada pelos sentimentos, pelas emoções e opiniões do artista. O artista usa a arte como uma maneira de expressar os enigmas da vida e os verdadeiros sentimentos. (<https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na-vida-das-pessoas>>Acesso em: 18 fev.2019)

O professor de artes precisa estar consciente que esta disciplina abre perspectivas para o aluno ter uma compreensão do mundo de forma ampla e até poética e que através da mesma é possível ensinar nossas experiências de maneira interdisciplinar e transversal, gerando um movimento de transformação permanente. Saber que é preciso reordenar referências em todos os momentos, quando se tornar necessário, ser flexíveis. Isso significa que não há como separar o conhecimento a criação, flexibilizando o ensino de artes como condição fundamental para aprender.

A sala de aula é um dos contextos educacionais de maior importância no desenvolvimento dos aluno(a)s, já que é na sala de aula que têm lugar os processos de ensino e aprendizagem. A qualidade da aprendizagem dos educando(a)s é influenciada, em grande parte, pela qualidade dos processos educacionais que acontecem na classe e pela capacidade do professor(a) de analisar e refletir sobre sua prática a fim de tomar decisões que promovam a aprendizagem e a participação de todo(a)s (DUK, 2006).

É necessário considerarmos que, mesmo com as dificuldades impostas, precisamos levar ARTE para dentro das nossas salas de aula. Instigar os alunos a se tornarem mais curiosos e interessados, bem como levá-los a conhecer e procurar compreender um pouco mais vários tipos de arte inseridas na própria cultura brasileira e que passam despercebidas por toda a sociedade e ignorada pela comunidade escolar.

Os professores da época muito desorientados tentavam alcançar as capacidades do processo de ensino/aprendizagem nesta disciplina, utilizando várias atividades que envolviam exercícios tais como: musicais, plásticas, corporais, mesmo sem conhecê-los bem.

As faculdades que formavam para Educação Artística, criadas na época, não

estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos sem bases conceituais.

A implantação da Educação Artística nas escolas e conseqüentemente nas salas de aula do ensino fundamental II, abriu um novo espaço para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem de artes, mas ao mesmo tempo percebeu-se que o sistema educacional enfrentava dificuldades de base na relação entre teoria e prática da disciplina, propriamente dito. (<https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na-vida-das-pessoas>>.Acesso em:18 jan. 2019).

2. A SENSIBILIDADE ESTÉTICA ARTÍSTICA INSERIDA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

“As portas abrem-se para o mundo, através das artes. Compreender seu discurso é ampliar as dimensões da existência.”

A arte se constitui uma das formas de expressão da realidade em que os seres humanos podem produzir e inserir todo um contexto de vivência como: sentimental, além da expressão interior e exterior passando a ser o produto da criação dos trabalhos planejados, datados, historicamente e socialmente.

Neste sentido, defende-se que o conhecimento sensível por meio da arte se constitui na relação que o professor possa ter com a arte na condição de produtor ou de leitor/apreciador dela. Assim, a característica da comunicação estética é a de que ela acontece no ato da criação de uma obra artística em constantes recriações por meio da cocriação dos leitores/apreciadores >.Acesso em: 18 fev.2019)

A arte insere em si mesma características e possibilidades da vivência humana na sociedade que se vive e se representa, sendo a atividade de criação livre do pensamento em que o homem transforma a natureza e sociedade que vive e nela insere diversos significados, criando a sua própria realidade. “Os professores, ao desenvolverem o conhecimento sensível, aperfeiçoam suas relações

interpessoais, em espaços de fruição ou cenários de construção da expressividade humana.”

A arte e o artista como realidades concretas estimulam o imaginário da existência humana. Ao integrá-los a sua experiência de vida, o professor também passa a integrar diferentes conhecimentos, transformando-os em comportamentos passíveis de serem transmitidos e apreendidos. Estará desse modo comunicando suas ideias.(<https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na-vida-das-pessoas/Acesso> >.Acesso em: 18 fev.2019).

A sensibilidade estética é um processo longo que o homem desenvolve no processo de humanização, na relação que estabelece com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo, à medida que desenvolve seus sentimentos.

Para Cosique “A obra de arte é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem” (2002, p. 139). “É nessa capacidade dos homens para se deixarem contagiar pelos sentimentos dos outros homens que se baseia a atividade da arte” diz Tosto. “Os sentimentos, dos mais variados, muito fortes e muitos fracos, muito significativos e muito insignificantes, muito maus e muito bons só constituem o objeto da arte se contagiam o leitor, o ouvinte, o espectador”. (106, p. 65).

Ao encontra-se com a experiência artística, o aluno traz todo o conhecimento adquirido ao longo de sua vida, das experiências e das informações que recebe, em casa, na instituição e na escola. Desse modo, consegue reelaborar, pois a arte lhe permite experimentar, por meio dos seus sentidos, situações inusitadas. <https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na-vida-das-pessoas/.Acesso> >. Acesso em: 18 fev.2019)

A arte enquanto manifestação comprometida com a realidade concreta, social e histórica é uma produção humana que transforma a sociedade enquanto transforma o seu criador. O aluno cresce à medida que consegue dar “vida própria” à sua obra e até mesmo dialogar com sua criatura. Dessa forma como criador adquire

consciência e apreensão do mundo a sua volta.

Para sua formação, sua prática e sua competência o docente deve envolver-se em dimensões e compromissos relativos ao conhecimento sensível. A respeito desse conhecimento, Karel Cosique (2002) apresenta uma ideia de arte que parte da compreensão da expressão artística em sua relação com a sociedade, com o artista, com o contexto. Esse tipo de conhecimento contribui para que ele disponha de uma visão da arte e de suas manifestações, de suas potencialidades e problemas.

“As portas abrem-se para o mundo, através das artes. Compreender seu discurso é ampliar as dimensões da existência.”

3. A EFICÁCIA DA ARTE NO ENSINO APRENDIZAGEM

Ao deparar-se com modelos e expressões artísticas o aluno adquire sua própria experiência e pode tornar-se capaz de expor toda uma bagagem de conhecimentos que pode estar trazendo de suas experiências anteriores como várias informações que recebe em casa, na instituição e na escola, etc., Assim, o aluno pode conseguir construir e reelaborar formas e objetos provenientes de formas, fotos ou imagens, pois a aula de arte deve permitir-lhe experimentar, por meio dos seus sentidos e situações inusitadas.

Dessa forma do aluno pode tornar-se mais capaz de perceber a realidade a sua volta, no seu dia-a-dia, com mais intensidade, reconhecendo toda forma presente em seu espaço de vivência, no exercício de uma observação, como verdadeiras obras de arte.

“A importância da arte na vida das pessoas” dá-se principalmente pelo fato de abrir a nossa mente e de fazer fluir o nosso pensamento, assim como têm uma grande importância social por integrar diversas pessoas com personalidades e características físicas diferentes dentro de um meio.

.(<https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na-vida-das-pessoas.o> >. Acesso em: 18 fev.2019)

A habilidade manual é muito importante para uma criança. Afinal, é essencialmente com as mãos que um artista trabalha para produzir suas obras. “Aí, mas essa criança só sabe fazer arte!” Meninos e meninas sapecas que sabem que fases assim se referem as suas travessuras. Para alguns artistas famosos, porém, essa exclamação podia ser levada ao pé da letra. É verdade! Pablo Picasso, quando criança, gostava de retratar touradas em seus desenhos. Já Auguste Rodin usava a massa que sua mãe preparava para fazer pão como matéria-prima para suas primeiras esculturas. Picasso cresceu na Espanha e Rodin, na França, em épocas distintas, mas ambos se tornaram muito famosos no que diziam: arte!

Esses dois casos são bons exemplos para mostrar que fazer plásticas pode significar muita coisa! Enquanto um se dedicava mais à pintura, o outro preferia a escultura. Tem ainda aqueles que gostam mais de entalhar a madeira e produzir cópias do trabalho em papel, os que preferem construir instalações...

Independentemente da área de interesse do artista plástico, a dedicação conta muito. Tem gente que já nasce com o que costuma chamar de dom e que, com a prática e a dedicação, acaba virando uma referência no que faz. Em outras pessoas esse talento nato pode não ser tão evidente, mas o interesse, o estudo e a dedicação, acabam por levá-las longe! (TURINO, Fernanda. Instituto Ciência Hoje/RJ. p.22)

Quem acha que leva jeito para se tornar um pintor ou escultor, por exemplo, pode entrar pra faculdade de artes e estudar aquilo de que mais gosta! Também existe a possibilidade de fazer cursos livres de artes, que são específicos para alguma área e nos quais o aluno conquista determinadas técnicas. Mas há, também quem estude por conta própria.

Para o pintor Carlos Vergara o essencial é que o futuro artista seja um bom observador e perceba aquilo que nem todo mundo nota. “A pessoa precisa aprender a mostrar aquilo que está vendo”, conta ele. Já Guto Nóbrega, artista e professor de Belas-Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, destaca outro aspecto: “Diria que a curiosidade é pré-requisito para se tornar um artista.”

O pintor Carlos Vergara percebeu cedo o que queria fazer.” Quando criança, gostava de desenhar e melhorar seu desenho. Gostava daquilo que via e os outros não viam e assim produzia coisas que os outros gostavam de ver. “A história é parecida com a de Guto: Não decidi me tornar um artista. Me descobri um.”! Neste

sentido Sílvia Zamboni (1998 apud Ana Mae Barbosa, 2003, p.72) ressalta que:

A Arte é vista como linguagem e tem seu discurso específico. O “olhar” da criança se constrói, paulatinamente, na sala de aula, que parece um espaço limitado. Mas ele se abre para outros espaços e se percebe a si mesma. É só quando se passa do limiar do olhar para o universo do ver que se realiza um ato de leitura e de reflexão. (2003, p.72)

Para produzir suas obras o artista pode trabalhar em qualquer lugar, seja em casa ou em local que lhe seja inspirador. Mas [...] há várias possibilidades de um aluno do ensino fundamental se tornar uma artista como: um ilustrador e fazer capas de CD, de livros e até mesmo desenhar para uma revista como a CHC.

4. A AVALIAÇÃO E A AUTO AVALIAÇÃO

A auto avaliação deve ser realizada com o intuito de levar o aluno a refletir sobre o processo ensino /aprendizagem e sobre seu papel de estudante. É necessário que o aluno do ensino fundamental tenha uma auto avaliação orientada, procurando reconhecer e garantir dessa forma os pontos relevantes de seu percurso de aprendizagem. Em contrapartida é preciso levar em consideração a flexibilidade do currículo onde o aluno consiga se observar, expressar, comparar, reconhecer semelhanças e diferenças entre uma ou outra observação.

A avaliação específica deverá focar os conteúdos trabalhados e poderá ser feita por meio de imagens, composições musicais ou dramatizações articuladas pelos alunos, e mesmo através de textos ou falas. A avaliação deverá ser baseada nos conteúdos estudados onde o professor analisará se as respostas do aluno articulam apresenta certa coerência e corresponde com o conteúdo trabalhado pelo professor durante o processo de ensino/aprendizagem.

A avaliação em arte constitui uma situação de aprendizagem em que o aluno pode verificar o que aprendeu retribuir os conteúdos, assim como o professor pode avaliar como ensinou e o que seus alunos aprenderam. Cada aluno ou grupo articulará os conteúdos aprendidos seguindo suas representações pessoais, nas quais os relaciona como pode assimilar. A reatualização dos conteúdos aprendidos, seja na forma de linguagem ou nas ações, revela, entre outras coisas,

os modos e possibilidades de interpretação do estudante. Assim sendo, não podemos esperar que os alunos reproduzam os conteúdos aprendidos.

Será preciso rever processos avaliativos, sem que isso signifique ausência de avaliação. O ponto de partida deve ser o que aquele sujeito sabe, o que aprendeu para propor novos desafios e não a comparação com a aprendizagem do outro.

A avaliação deverá apresentar um caráter analisador e deverá levar o professor a uma análise do seu modo de ensinar levando-o a replanejar seu método de ensino e aprendizagem readequado- o as melhores possibilidades de aprendizagem. Portanto, a avaliação também deverá levar o professor a se auto avaliar como elaborador e criador de estratégias didáticas de ensino.

Torna-se extremamente importante a observação do professor sobre os critérios de avaliação utilizados e objetivos a serem alcançados, uma vez que poderá ocorrer alunos obtendo bons ou resultados ruins, se tornando importante uma análise e uma reavaliação do professor sobre esses resultados, visando dessa forma, mudar seu modo de ensinar e elaborar novas estratégias didáticas em que o aluno tenha melhores resultados e obtenha êxito mediante o processo de ensino e aprendizagem na disciplina específica.

5. AO PROFESSOR

É extremamente relevante buscar conhecimentos e ter acesso às produções artísticas sociais, procurando trabalhar com o aluno constantemente “pela Arte” e trabalhar o sujeito como um todo, dando ênfase às experiências perceptivas do aluno levando-o a valorizar o ver e tocar, e todas as coisas que estão a sua volta.

Nesse mesmo contexto se torna muito importante organizar construções artísticas com uma diversidade de materiais, instigando os alunos e levá-los a apreciar as obras prontas desde artistas renomados a dos próprios colegas de classe. É preciso valorizar a liberdade de **expressão de cada aluno, valorizando as diferentes formas que cada um percebe o mundo a sua volta, expondo aquilo que vê, sentindo, conhecendo e tocando.**

Fique atento professor, o trabalho com Arte na escola não deve ser ilusório, pois no currículo não há finalidade de formar artistas, mas procurar desenvolver no aluno o processo ensino/aprendizagem e outros fatores relacionados ao aluno e que levem a adquirir as habilidades no processo de escolarização.

A metodologia para as aulas de Artes deve implicar em si mesma que *“não há regras fixas no modo de produção da arte, suas linguagens são territórios sem fronteiras”* (SILVESTRE, 2010), portanto as ações e intervenções dos professores devem acontecer de modo instrutivo, e não deve privar a criança de se expressar livremente.

Por isto o planejamento de aulas é importante para que o professor tenha um direcionamento em si mesmo e saiba os passos a serem dados durante as aulas de artes. O professor(a) nesse caso é apenas um mediador das construções dos alunos e não deve interferir ou influenciar, mas apenas direcionar a criança a utilizar determinado esquema. Não deve ocorrer em hipótese alguma a intervenção do professor durante uma ação criativa, para que não limite as criações artísticas dos alunos.

De acordo com Macêdo; Karla (2013), a *“arte promove o pensamento, a imaginação, a percepção, a intuição, a sensibilidade e a cognição da criança [...] visando favorecer o desenvolvimento das suas capacidades criativas”*, e procurar trabalhar com coerência e conceitos positivos pré-estabelecidos, são os passos mais acertados para as práticas artísticas nas aulas, no ensino fundamental. Cuidado professor(a) ao escolher e disponibilizar materiais ao aluno, procure não interferir na livremente sobre os objetos disponibilizados, dando vida a sua leitura da realidade.

Barbosa (2007, p.23) explica que através da arte **“é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade [...] desenvolver a capacidade crítica, [...] desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade”** (apud, SILVESTRE, 2010).

Ao produzir sua atividade **artística o estudante** demonstra como está vendo o mundo a sua volta. Por meio das atividades artísticas diversificadas, proporcionadas pelo professor(a) mediador da construção do conhecimento é que ela irá reproduzir, do seu modo, o ambiente adulto, a realidade.

Por outro lado é compreensível que as pessoas não tem vivências iguais. Por outro lado será bom colocar os alunos para analisarem e discutirem sobre as produções, dessa forma podem perceber seu colega da mesma forma que entenda a si próprio. O professor deve ter cuidado para não levar os alunos a confrontarem uns com os outros. As crianças precisam aprender a respeitar a liberdade de expressão uns dos outros, assim como a compreender que cada um tem seu jeito de ler o mundo.

O professor de artes precisa estar consciente que esta disciplina abre perspectivas para o aluno ter uma compreensão do mundo de forma ampla e até poética e que através da mesma é possível ensinar nossas experiências de maneira interdisciplinar e transversal, gerando um movimento de transformação permanente. O(a) professor(a) deve estar atento na produção de seus alunos, nas artes produzidas em sala de aula, pois não é bom que se compare os trabalhos das crianças entre si. Saber que é preciso reordenar referências em todos os momentos, quando se tornar necessário, ser flexíveis. Isso significa que:

[...] não há como separar o conhecimento a criação, flexibilizando o ensino de artes como condição fundamental para aprender. A Arte demonstra como a criança vê o que a sua volta, é por meio das atividades artísticas proporcionadas pelo professor que ela irá reproduzir, do seu modo, o ambiente adulto, a realidade. <https://enfaseeducacional.com.br/blog/a-arte-na-educacao-infantil>>acesso em: 22 fev.2019)

O professor precisa estar atento e não se esquecer da necessidade de dar uma certa continuidade ao uso da **Arte** com os alunos dentro da escola e não somente em sala de aula, como um todo. A arte precisa estar inserida na rotina escolar tanto quando em brincadeiras e Jogos, musicalização e outras práticas dispostas no Planejamento. Na realidade isto já acontece, quando o aluno memoriza as brincadeiras antigas dos pais e avós, em que ocorre a realização de várias disciplinas ao mesmo tempo, basta prestarmos mais atenção e mesmo quando cria outras novas, porém, não sendo perceptível como parte de um processo de desenvolvimento cognitivo do educando. Dessa forma compreende-se a importância da arte trabalhada interdisciplinarmente, envolvendo todos os profissionais de ensino, em um projeto único de ensino e aprendizagem e muito interessante, e pode ser bem interativo, com objetivos comuns, levando os alunos a adquirirem as

capacidades e desenvolverem as habilidades necessárias para vencer as etapas propostas no currículo escolar.

6. CONCLUSÃO

A importância do ensino da arte deve ter uma “meta”: desenvolver a formação de um cidadão observador, pensante e formador de opiniões que através do conhecimento adquirido consegue se interagir com a comunidade escolar e seja capaz de transformar e mudar o espaço em que vive. É relevante considerar que o aluno já traz uma bagagem de conhecimentos vivenciados para a sala de aula e serve como um suporte muito importante para a construção do conhecimento e produção da criação de cada um. Os conhecimentos prévios dos alunos de uma classe devem ser somados tanto dos colegas de turma quanto aos conteúdos curriculares, como meio produzir arte: ampliando, difundindo e adquirindo técnicas, conhecimento e estilo artístico.

Pode-se considerar o trabalho artístico como “a educação da sensibilidade do ser humano”. É preciso levar em consideração que a arte é uma parte sensível capaz de transformar o ser humano em um novo ser, propenso as mudanças.

A arte pode ser trabalhada interdisciplinarmente e transversalmente de forma a explorar uma percepção mais abrangente, a partir de outros ângulos de outras disciplinas, e mesmo através do tempo e dos espaços de vivência de cada um. Dessa forma poderemos perceber o avanço do processo de ensino/aprendizagem.

Precisamos fazer esse resgate para compreendermos que a arte está associada a vida, a forma de agir e pensar e participar de uma determinada sociedade.

É preciso que o professor tenha a destreza de entender que a Arte é algo próprio, ou seja, de cada um, é a sua visão de mundo é única e não pode ser colocada frente a frente uns com os outros.

Toda prática didática para englobar a Arte interdisciplinarmente, é o mesmo que falar que ela não ocorre isoladamente, pois trabalha várias habilidades que

devem ser adquiridas pelo estudante como: atividades para dominar e controlar a própria expressão corporal e mental, e conseqüentemente a interação com o próximo. Por outro lado tem por finalidade desenvolver confiança suficiente para o aluno perceber e experimentar o mundo de forma abrangente e diferenciada.

É bom frisar que o exercício da Arte dentro da sala de aula e conseqüentemente na escola, não tem por objetivo formar artistas, mas, levar o aluno a desenvolver habilidades inerentes ao seu desenvolvimento escolar, ou seja, a si mesmo, em relação ao outro e ao ambiente que vive.

O trabalho com ARTES precisa estar inserido na rotina escolar, sendo que este já ocorre de forma quase imperceptível quando os alunos brincam no intervalo, quando dançam e cantam(Musicalização) e outras práticas que podem ser dispostas na flexibilidade do currículo e Planejamento Escolar anual.

7. REFERÊNCIAS

DUK, Cynthia. Educar na diversidade: material de formação docente. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

ROCHA, Maurilio Andrade, Arte de perto, vol. único/ Rocha... [et al.]. —São Paulo:Leya,2016.

FREIRE, PAULO. Educação e Mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção a obra-prima de cada autor)

KOSIK, K. Dialética do concreto. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MANUAL DO PROFESSOR. Percursos da arte, 2016, p. 22

FREITAS, Joseline Borgo Fernandes de, 2006.

ZAMBONI, Sílvio (1998 apud Ana Mae Barbosa, 2003, p.72).

TURINO, Fernanda. Instituto Ciência Hoje/RJ. p.22-23

PUBLICADO POR CONTEÚDO ESCOLA - escrito por Joseline Borgo Fernandes de Freitas em 09/01/2006.

WEB SITES:

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. EDUCAÇÃO É A BASE. Disponível em: < <https://goo.gl/y9Dj6L> > Acesso em: 11/12/2018.

Disponível em <<https://enfaseeducacional.com.br/blog/a-arte-na-educacao-infantil>> acesso em 22 fev. 2019.

Disponível em <<https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na-vida-das-pessoas>> Acesso em: 18 fev.2019.

Disponível em <<https://www.menteemovimento.com.br/single-post/A-importancia-da-arte-na-vida-das-pessoas>> Acesso em: 18 fev.2019).

Disponível <https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Obra_de_Arte_na_Era_de_Sua_Reprodutibilidade_T%C3%A9cnica>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MACÊDO, Kédma; KARLA, Gean. A importância das artes na Educação Infantil. Disponível em: < <https://goo.gl/tk6jak> > Acesso em: 22/02/2019.

ATIVIDADES POSSÍVEIS DE SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO DE ARTES

Luiz Ricardo Costa

Resumo

Pode-se observar que somente uma atividade traz consigo uma gama de oportunidades de ensino e aprendizagem, abre-se a chance de vivenciar diversas experiências e aprender diversos conceitos artísticos, matemáticos, físico-motores, sociais, visuais e de linguagem ao mesmo tempo, sem abrir mão do que para eles ainda é importante e essencial, o brincar.

Palavras-chave: Artes; Ensino; Ludicidade.

Segundo Ferreira as atividades artísticas também auxiliam no desenvolvimento de habilidades que expandem a capacidade de dizer mais e melhor sobre si mesmo e sobre o mundo (pág. 25), pode-se perceber por meio desta informação que a escolha por uma determinada característica da obra de Ivan Cruz deve partir da necessidade do ambiente e do momento pedagógico em que o professor esteja vivenciando com seus alunos.

Segundo as características de cada aula, pode-se seguindo os objetivos do seu planejamento pedagógico, explorar uma ou mais características em detrimento à outra, mas visando-se a transversalidade, conforme especificado nos PCN's, há a possibilidade de ao mesmo tempo, realizar diversas outras atividades, focando-se no considerado objetivo principal.

Um exemplo é a atividade chamada pela professora de Tela Viva, cujo objetivo maior foi recriar com as crianças os ambientes e as brincadeiras das pinturas nas quais as crianças estivessem no lugar das crianças das obras.

O ponto de partida da professora, que trabalhou com alunos de uma terceira série foi estimular a pesquisa e a escrita, pois eles tinham que conversar com avós e pais sobre o conhecimento que os mesmos tinham sobre brincadeiras, depois levar estes relatos, escritos à mão por eles, foi

feito também um levantamento prévio das brincadeiras que as próprias crianças conhecem, abrindo-se oportunidade deles expressarem suas experiências pessoais e sentimentos e também aferirem-se quais são as suas brincadeiras favoritas.

Depois deste amplo trabalho inicial é que as obras de Ivan Cruz, junto com sua bibliografia foram apresentadas aos alunos que se identificaram tanto pelas brincadeiras que eles gostam, quanto pelas que foram relatados por seus pais e avós.

Em seguidas foi-lhes apresentado o conceito de releitura, conceito este muito importante e utilizado em Artes, e assim entraram em ação para confeccionar brinquedos, recriar cenários usando-se diversos materiais, aprendendo noções de ampliação, proporção, equivalência etc.

As próprias crianças foram incentivadas a brincar conforme cada obra recriada e a utilizar câmeras fotográficas, ou celulares, para registrar enquanto os amigos brincavam em frente ao cenário construído, inclusive dizendo como o outro deveria posar para a foto ficar mais parecido com a obra, ou o inverso, ouvindo de outro como ela própria deveria posar para também fazer parte da releitura.

E finalmente, as crianças tiveram a sensação de ter um trabalho feito por elas exposto para que pudesse ser apreciado pelos colegas de escola e pela comunidade à qual ela pertence, aprenderam a perceber o que sente um artista ao ter seu trabalho exposto e a de certo modo, expor a si próprio para os outros verem, julgarem, conhecer, enfim, perceber as diversas reações que uma obra de arte desperta em que as vê.

Este exemplo corrobora com a citação de Eisner que

“fazendo ou aprendendo artes, os alunos passam por uma experiência estética e aprendem que, com ela, o mundo pode se tornar mais agradável e mais completo. Esse aspecto da aprendizagem em artes representa o desenvolvimento de uma forma especial de se relacionar com o mundo (pág. 32)”.

Por este exemplo inicial de atividade, pode-se perceber que o ensino com este tipo de arte sempre terá características inter e trans disciplinares, portanto, se houver a colaboração de outras disciplinas, como o professor de Educação Física, o professor de artes junto com o professor polivalente, ou o da sala de informática, mais abrangente e rica a atividade pode se tornar,

por exemplo, para a realização da exposição das fotos, podem-se ensinar conceitos de edição de imagem e montagem, ao se escolher uma ou outra brincadeira que será reproduzida, o professor de Educação Física pode auxiliar os alunos a conseguirem fazer determinadas poses, como a “bananeira” entre outras.

Outra sugestão de um trabalho pertinente sobre o tema é o que foi realizado em um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo, o professor entrevistado revela que o uso, tendo como ponto de partida as obras de arte, possibilita que mesmo crianças pequenas com menos de três anos de idade tenham experiências reais e significativas sobre o tema.

Vale ressaltar-se que na Educação Infantil, segundo os Referenciais Curriculares Nacionais um dos principais objetivos é “propiciar o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação” (Brasil, 1998, pág. 25)

Por ser o brincar muito estimulado na Educação Infantil, as obras de Ivan Cruz encontram nessa faixa etária grande aceitação e muitas possibilidades de trabalho, é certo que nesta idade, alguns conceitos não fazem sentido devido à tenra idade dos alunos, mas pode-se proporcionar atividades táteis que propicie diversas sensações diferentes, como o manuseio de tintas, recriação prática das obras, o estímulo a andar, tocar, sentir, conhecer cores, conhecer a si mesmo dentre outras atividades.

Conforme o exemplo de trabalho realizado no CEI, as atividades podem ter uma amplitude que envolva as famílias das crianças e que estas também se vejam como parte integrante dos trabalhos dos filhos, cabe a elas, por exemplo, contar quais foram as brincadeiras que marcaram suas infâncias e brincar com os filhos, neste ponto a escola pode fazer uma reunião de pais e filhos para propiciar estes momentos.

A universalização da obra, ou seja, as características que tornam a obra sempre atual e capaz de falar com crianças e adultos de diversas épocas e lugares na sua atemporalidade e na falta de um rosto especificam para as crianças, foi trabalho de duas maneiras interessantes, na primeira, fotos dos rostos das crianças eram colados de tempos em tempos nas releituras feitas pelos professores com o auxílio das crianças, e a outra maneira encontrada foi no lugar dos rostos das obras, colocarem pequenos

espelhos, pois quando as crianças olhavam para as obras viam a si mesmas, para crianças que estão em processos de autoconhecimento, atividades deste tipo são bastante relevantes para a construção da identidade da criança.

Conforme já visto, um bom trabalho depende somente de um bom planejamento, um embasamento teórico pertinente ao tema e ao uso específico das habilidades e conceitos que se deseja trabalhar com a obra em questão, até o momento, há registro de mais de cem brincadeiras registradas em mais de quinhentas obras, portanto é uma grande fonte de conhecimentos artísticos, folclóricos e sociais, cabendo ao professor focar o que ele julgar mais pertinente ao seu contexto escolar.

A dissertação realizada tendo como ponto de partida uma pesquisa de campo realizado em uma escola da rede municipal da cidade de São Bernardo do Campo confere uma visão acadêmica ao trabalho que pode ser realizado por meio das obras de Ivan Cruz.

Pelas pesquisas que foram realizadas para esta monografia, pode-se perceber que pouca atenção a academia tem dado às obras deste artista, ou seja, mesmo gozando de fama e reconhecimento nos mais diversos meios, na academia, suas obras e possibilidades de trabalho pedagógico, ainda foram pouco estudadas.

Não é o caso que ocorre na dissertação de Alves, pois ela parte da análise do projeto didático que escola estava implementando e observa como a interdisciplinaridade é usada na alfabetização dos alunos de primeiro ano. Nota-se como já dito anteriormente, que as obras não precisam ter um fim si, mas podem ser utilizadas como catalisadores para outras disciplinas como Educação Física, Língua Inglesa, Informática, Alfabetização e conceitos como socialização, direitos das crianças etc.

A autora mostra como é possível levar a criança a escrever e a refletir sobre sua própria escrita, como na atividade em que elas deveriam, dentre as muitas imagens que receberam, escolher cinco brincadeiras que elas gostam e ou se identificam e escrever o nome delas no papel, para depois, ler para a professora e os colegas o que foi escrito por eles, além de ter que ir até a lousa e escrever na para que seus colegas possam, eles mesmos lerem.

É relevante também o uso da sala de informática para as crianças fazerem edições de imagem das mais variadas, usando as pinturas do Ivan Cruz e terem conhecimento desse tipo de ferramenta indispensável nos dias atuais e usando a tecnologia para ele também poder fazer a sua arte, o conceito de releitura é sempre usado pelos artistas e estimula tanto a capacidade de refletir sobre o que o outro fez, como a capacidade de criar algo totalmente novo tendo como mote a obra de arte anterior.

Finalmente, ainda sobre os apontamentos pode-se depreender da tese de Alves está a reflexão, em determinado momento, levantou-se uma questão na sala sobre se como era possível se as crianças estavam felizes, porque elas não tinham os rostos desenhados, os amigos da sala opinaram, a professora observada estimulou o debate entre os alunos, apenas levantando mais questões para que eles chegassem às suas próprias conclusões.

Enfim mesmo a criança que teve sua resposta contestada pelos colegas teve uma grande sequência de raciocínio e muita observação para levantar a hipótese que ela criou que sem sorriso desenhado não dá pra saber se as crianças estão felizes ou não, a professora fez a aluna perceber que o enfoque não estava na felicidade da criança que brinca, isso cabe ao observador da obra deduzir, mas que está brincadeira, ou seja, o registro da brincadeira, nesse momento é mais importante do que as emoções que ela causa, e a professora conseguiu isso apenas fazendo perguntas.

A seguir está uma parte da observação feita por Alves, somente no que tange à obra de Ivan Cruz

Iniciando o trabalho de escrita individual, os alunos que estão alfabetizados a mais tempo estão conseguindo fazer as reescritas. Na roda de conversa sobre o artista plástico Ivan Cruz, as crianças disseram que não conheciam o artista. Também acharam muito estranho retratar as brincadeiras de infância com crianças sem rosto. A aluna Daniela perguntou: “como vou saber se as crianças estão alegres?” Então levantei a questão: o que será que o artista queria mostrar? As brincadeiras de sua infância ou a expressão das crianças? O que vocês acham? O aluno André respondeu “Eu acho que mesmo sem elas terem rosto dá pra saber que elas estão felizes, porque brincar é legal. Vários alunos disseram que o artista estava

mostrando suas brincadeiras de infância e concordaram como aluno André. (Alves pág. 58)

Identificar quais são as imagens de brincadeiras pintadas por Ivan Cruz e escrever o nome de algumas delas

Essa atividade fazia parte de um projeto didático em desenvolvimento pela turma. Os alunos sentados em carteiras individuais recebem da professora uma folha contendo imagens das brincadeiras que foram pintadas por Ivan Cruz. Ela então inicia a atividade fazendo perguntas para os alunos sobre quais eram as brincadeiras pintadas pelo artista e solicitando que eles escrevessem cinco brincadeiras por eles escolhidas

A professora circula pela sala e solicita para alguns alunos informar quais brincadeiras haviam escolhido. A partir daí solicita a leitura dos nomes das brincadeiras e pergunta: “qual foi a brincadeira que escolheu?” ou “como se escreve bolinha de gude?”

Com os alunos sentados em suas respectivas carteiras, a professora solicita que falem quais são as brincadeiras contidas nas imagens que ela entregou às crianças. Enquanto os alunos escrevem, a professora circula pela sala solicitando que leiam o que escreveram e lhes pergunta: “quantas letras você usa para escrever a palavra bolinha de gude?” ou “o que você escreveu aqui?” Ao perceber que alguns alunos já haviam terminado, solicita que escrevam na lousa os nomes das brincadeiras e então pede que compare os registros escritos.

Escolher e reproduzir uma das obras de Ivan Cruz usando o programa de computador *Paint*, esta atividade foi realizada em dois espaços diferentes e como duas professoras: a professora da sala de aula e a professora da sala de informática, que na cidade de São Bernardo tem o nome de professora de apoio aos programas educacionais (PAPE).

Primeiramente em sala de aula, onde a professora retomou quais foram as obras do pintor conhecidas por eles e o que haviam combinado de realizar naquele dia. Depois organiza os alunos em duplas para a realização da atividade no laboratório de informática da escola.

Ao chegarem ao laboratório os alunos já sabendo com quem iriam realizar a tarefa, sentam-se em frente aos computadores e aguardam que a segunda professora retome a atividade. A professora propõe que

escolhessem uma obra para ser desenhada por eles. Por fim, duas obras foram escolhidas – uma para as meninas – Amarelinha – e uma para os meninos – Futebol.

As duas professoras circulam pelos computadores auxiliando os alunos no uso das ferramentas do programa: salvar a imagem, utilizar a borracha, utilizar o carimbo utilizar o preenchimento de cores etc.

Ao refletirem sobre todo o processo de realização das atividades, juntamente com os alunos, receberam uma avaliação bastante positiva, as crianças afirmaram ter se divertido e aprendido muito sobre o Ian Cruz e sobre as brincadeiras que muito nem conheciam e que iriam pedir para pais e irmãos fazerem com eles.

A professora observada pela professora Alves disse ter a chance de circular pela sala e ir anotando os problemas de alfabetização e escrita, enquanto as crianças iam realizando as atividades livremente, ou seja, pode-se fazer uma avaliação sem pressão, sem cobrança, buscando pontos em que as coisas podem ser melhoradas com a certeza de que o aluno estava sendo espontâneo durante as avaliações.

Como pudemos observar aqui, estas foram somente algumas das muitas possibilidades uso da obra de Ivan Cruz como ponto de partida para o ensino das Artes, da Alfabetização, de conceitos de Educação Física, matemática, assim como para os temas transversais, conforme especificado nos PCN's, cabe ao professor, além a sugestões aqui apresentadas, acrescentar sua criatividade e associá-las aos seus objetivos pedagógicos.

Concluindo

Mesmo com essas dificuldades em contrário, pode-se afirmar que muitos profissionais superam suas dificuldades e consegue realizar um trabalho pertinente e atraente para os alunos de mais variadas idades, que tem se mostrado amplo, abrangente e gratificante.

Apontam-se como considerações finais, portanto, que o trabalho transversal destas obras apresentou bons resultados pedagógicos para alunos, professores e a comunidade em geral, o ensino de Artes teve um avanço significativo desde sua implementação no Brasil e está hoje ganhou

o destaque que merece e deixando de ser considerada como 'disciplina menor' quando comparada à Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo.

Referências bibliográficas

ACRILEX, ÁREA DO PROFESSOR, **Ivan Cruz** Acessado em 11 mai 2024 em: < <https://acrilex.com.br/portfolio-item/ivan-cruz/> > às 14h30

ALVES, Valdiana B. **O trabalho docente em uma turma de alfabetização na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo: entre objetos ensinados e dispositivos didáticos.** Tese de Mestrado. São Paulo. Universidade de São Paulo, 2013.

ARSLAN, Luciana Mourão. **Ensino de Arte.** 1ª Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2006.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte: Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental.** 1ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: Construindo caminhos.** 5ª Ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

HAIZINGA, Joham. Homo Ludeus: **O jogo como elemento da cultura.** 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 13ª Ed. São Paulo: Papyrus, 2012

LINHARES, Angêla Maria B. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade.** 2ª Ed. Unijuí, 2003

MACEDO, Lino de, Petly, Ana L. S. Passos, Norimar Christe: **Aprender com jogos e situações: Problema.** Ed. Artmed, Porto Alegre, 2000

MARTINS, Miriam C. Ferreira: **Didática do ensino de Arte, a língua do mundo.** Editora FTD, 1998

MASON, Raquel: **Por uma arte educação multicultural.** Mercado das Letras, 2001

MIRANDA, Nicanor: **200 jogos infantis** 13ª Ed. Itatiaia, 1993

OSTROWER, Fayga: **Universo de Arte** 24^a Ed. Campus, 2004

SANTOS, Santa Marli P. dos (org): **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. 8^a Ed. Vozes, 1997.

A SUPERVISÃO ESCOLAR

Renata Morgan da Cunha

RESUMO:

A pesquisa apresentada tem o propósito de compreender o papel do Supervisor Escolar dentro do sistema escolar. Para melhor entendimento de como a função é praticada atualmente faz-se necessário recorrer ao histórico da profissão, de forma que o caminho percorrido delimitou uma dicotomia entre ação de fiscalizadora de outrora, traçando um perfil meramente burocrático, para um caráter direcionado a ação pedagógica. Sabe-se que o Supervisor tem a responsabilidade de contribuir para garantir uma proposta pedagógica com qualidade, pois seu foco está voltado para ser um facilitador e mediador do trabalho pedagógico, em que a parceria com toda a comunidade escolar e principalmente com o professor é o grande diferencial para se alcançar um bom desenvolvimento nas propostas pedagógicas, além de considerar questões de caráter administrativo burocrático. Quando se pensa na ação da Supervisão Escolar constata-se que há muitas dúvidas dirigidas ao que essa função verdadeiramente realiza, com esta indagação pretende-se apontar a importância dessa figura como agente de qualidade da educação e a importância da formação continuada desse profissional. Nesta perspectiva busca-se compreender como se deu essa função no campo educacional, sua evolução sócio-histórica e sua prática atualmente no processo educativo.

Palavras-chave: Supervisão Escolar, Gestão Democrática, Profissional de Educação.

DESENVOLVIMENTO

Os papéis dos agentes de educação têm sido cada vez mais discutidos, dentre eles, encontra-se vários conteúdos e teoria abordando o papel do Professor, Coordenadores Pedagógicos e Direção, nota-se, porém, uma falta

de compreensão e até de abordagem direcionada à função do Supervisor Escolar, que muitas vezes se confunde com outros papéis educacionais, isto se reforça em:

Numa revisão bibliográfica da produção acadêmica sobre supervisão educacional, notamos uma extrema carência da produção nessa área, visto que nas universidades brasileiras é extremamente reduzido o número de pesquisadores que fazem da supervisão seu objeto de estudo (GODOY, 2005).

A ação do Supervisor Escolar é atribuída a funções complexas, de apoio e parceria com o professor o tipo de relação que ele estabelece com o grupo de professores, ao qual lidera, passa a ser a essência do desenvolvimento de seu trabalho, é o profissional organizador e orientador do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em uma escola.

No contexto sócio-histórico da função do Supervisor há uma ligação direta que permite a dualidade de entendimento sobre o que a função representa. No início do século XX, a preocupação se definia na eficiência como afirmado por Rangel:

A supervisão passa se preocupar com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando a eficiência do ensino (RANGEL, 2001).

Inicialmente a função surgiu com propósito fiscalizador e controlador muito similar ao que era atribuído aos supervisores de fábricas em que o objetivo era dar apenas ordens e fiscalizar a execução do trabalho. No âmbito educacional a função era coibir ações que contrariassem a prática pedagógica existente, não deixando espaço para relações de diálogo e parcerias pedagógicas com os educadores, caracterizava assim uma postura impositiva.

Em 1930 a função passa a assumir um caráter de liderança, com esforço cooperativo para o alcance dos objetivos e valorização dos processos em grupo na tomada de decisões. Apenas na década de 60 que a ação supervisora se direciona para o currículo, implementando também, pesquisas

no sentido de buscar soluções para o baixo rendimento escolar e a diminuição da qualidade de ensino.

No contexto atual a ação supervisora se apoia no sentido de refletir, propor e mobilizar os profissionais envolvidos na educação, a fim de proporcionar um diálogo aberto e efetivo entre todos pertinente a uma gestão democrática. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

A Ação Supervisora busca compreender as conexões presentes na construção curricular em uma perspectiva de parceria com as Unidades Educacionais, não desconsiderando as dimensões externas que atuam nesse campo. Esse desafio demanda ações de formação para a Supervisão Escolar, cotidianamente chamada a somar esforços no enfrentamento da complexidade do ato de educar na sociedade brasileira contemporânea (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO, p. 46).

De acordo com o autor Silva Júnior (2007) que levanta o fato da supervisão ter seu início em um período que o foco era inspecionar os sistemas, agora há uma preocupação em romper com essa característica a fim de tornar essa proposta algo cooperativo, pois segundo ele, ainda existe pouca discussão sobre esse tema:

Ensinar supervisão no Brasil hoje significa pesquisar supervisão. Pesquisa 'a' e 'para' a supervisão. Significa conseqüentemente examinar criticamente a prática que se desenvolve e investigar nas situações e as condições que possam contribuir para o desenvolvimento qualitativo dessa prática (SILVA JÚNIOR, 2007).

Com isso a ambigüidade entre um comportamento mais inspetor do que um papel mais pedagógico compõe uma falta de compreensão do corpo docente dessas atribuições.

Também o fato de o Supervisor gerir várias unidades escolares dificulta o fato do entendimento, visto que ele está atrelado a estrutura de uma secretaria de ensino o que transparece a ideia de fiscalizador para escola, e outras vezes quando está presente na escola se sente pertencente ao grupo. O

Supervisor precisa estar em equilíbrio, em momentos que ele deve sim ter um caráter mais administrativo, mas sem perder a característica de cooperar e auxiliar no campo pedagógico com propósito crítico- reflexivo, segundo Albuquerque:

Deve se tirar do supervisor durante a sua própria formação o caráter pejorativo de fiscal, própria da empresa e vê-lo sobretudo, como educador que controla sim, mas para estimular a criatividade, embora isso possa parecer contraditório. Não se colocam estacas para que as arvores frágeis possam crescer eretas e não cair? (ALBUQUERQUE,1990).

Além de todo esse envolvimento com direção escolar em acompanhar e direcionar sobre atividades voltadas para administração escolar e principalmente o foco nas práticas educativas, cujo cerne é garantir ensino-aprendizagem de qualidade para o aluno, um importante pilar que esse profissional tem que desenvolver é a formação do professor, uma formação continuada, em estar atento ao papel profissional que o educador tem, que vai além das práticas em sala de aula e se insere nas questões pertinentes à educação, o que abrange o currículo, a proposta pedagógica e o projeto político pedagógico, com vista à autonomia.

(...) um redirecionamento do trabalho dos agentes, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula, com os professores e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola e seu exterior, tomando consciência das mudanças que estão acontecendo na sociedade e das novas demandas que se colocam para a educação (ALONSO, 2006)

Apresentando todas as características da ação supervisora podemos observar quão é importante a presença dessa figura no âmbito escolar, que passou de um papel controlador, para um papel que agrega muitas oportunidades de desenvolvimento da escola como um todo, principalmente como estimulador das práticas docentes.

Histórico da Supervisão Escolar

No decorrer da história, tanto a Pedagogia quanto a Supervisão de Ensino foram se transformando. Hoje, a supervisão é um assunto atual e um braço da administração geral que se tornou uma ciência autônoma entre o final do século XIX e começo do século XX.

No Brasil a função de supervisor teve seu início na época dos Jesuítas, mesmo ainda não tendo essa percepção, podemos constatar por Saviani:

Com a vinda dos primeiros jesuítas em 1549, dá-se início à organização das atividades educativas em nosso país. No Plano de Ensino formulado pelo padre Manuel de Nóbrega está presente a função supervisora, mas não se manifesta, ainda, a ideia de supervisão. Mas no Plano geral dos jesuítas, o *Ratio Studiorum* que é adotado no Brasil especialmente após a morte de Nóbrega, ocorrida em 1570, já se faz presente a ideia de supervisão (SAVIANI, 2006, p.20).

A estrutura pedagógica das escolas da *Ratio Studiorum*, baseadas na vivência dos colégios romanos com valores cristãos, evidencia a função e a figura da Supervisão de Ensino.

No início da República, em meados de 1920 houve de fato o surgimento dos profissionais de Educação, na época denominados “técnicos em escolarização”. E o cargo de Supervisor de Ensino é tido como Inspetor Escolar. Em nosso cenário educacional a figura do Inspetor está ligada a fiscalizar processos estritamente burocráticos, muito parecidos com o de um auditor fiscal.

O Supervisor de Ensino é o profissional que pratica a supervisão. Etimologicamente – supervisão = super (sobre) + visão (ação de ver), visão abrangente de algo, que são promovidas dentro do contexto educacional.

A Supervisão de Ensino surge no final dos anos de 1950 sob influência americana, resultado de uma aliança entre Brasil e Estados Unidos, por meio da criação do PABAAE – Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar, que formou os primeiros Supervisores de Ensino. De acordo com Godoy (2005) o modelo aplicado tinha característica americana, com perfil tecnicistas e capitalistas que deram o principal norte à função.

Após analisarmos as origens da supervisão no contexto educacional brasileiro, não é difícil entendermos os motivos pelos quais os supervisores educacionais se constituíram em meros reprodutores do sistema, e conseqüentemente de fiscal do sistema instituído. É fácil depreendermos também o porquê na formação dada a esse profissional em nível de Centro de Treinamento no Magistério via PABAAE, nas décadas de 60 e 70 e posteriormente em nível superior de graduação, por meio da ênfase a metodologia numa perspectiva tecnicista, em detrimento dos valores maiores da educação. Ao privilegiar a visão tecnicista, ocorre uma inversão de valores: o que deveria ser meio se constituiu num fim (GODOY, 2005, p.25).

No Brasil, diante do cenário político de 1964, época do Golpe Militar, o papel da função supervisora ficou ainda mais crítico, dando-se ênfase na inspeção e controle, como afirma Silva Júnior (2007): "(...) para uma sociedade controlada, uma educação controladora, para uma educação controlada, um supervisor controlador e controlado".

Diante do exposto, conclui-se que a base da formação estava alicerçada nesse contexto ideológico e político em apenas garantir que as regras burocráticas da inspeção acontecessem, deixando de lado as particularidades das escolas e não exercendo o contexto pedagógico.

Ainda sob influência americana, em 1968 ocorreu a reforma no ensino superior pela Lei Federal 5.540/68, sendo incluído no curso de Pedagogia algumas especializações dentre elas a de Supervisão de Ensino. Saviani aponta que, mediante esta Lei, o Estado aceita e atribui a todo território nacional a visão tecnicista com objetivo claro de garantir a eficiência do ensino.

O surgimento da Supervisão Escolar

Os primeiros cargos de Supervisor escolar surgiram em 1959 e neste ano foi aplicada a Lei 5.607 que deu origem a Secretaria da Educação e Cultura, o departamento do Ensino primário e neste foram intitulados 16 cargos de Inspetor Escolar por meio de provas (concurso) e títulos entre diretores, com ao menos dois anos efetivo em exercício dentro do município de São Paulo.

Em 1967 foi lançada uma nova Lei 7.037 criou 28 cargos de inspetor regional de educação, em que o cargo anteriormente citado foi extinto, e nesta nova modalidade o cargo seria nomeado apenas entre os diretores escolares.

Em 1972 há uma nova Lei Federal 7.693/72 refere-se ao cargo inspetor regional é mantido, com 50 posições, porém, existe uma mudança que se dará por concurso público de títulos e provas, conclusão de curso superior de graduação ou pós-graduação.

No ano de 1975, uma nova Lei 8.209/75 há alteração entre cargos docentes e especialistas, o cargo de inspetor regional de Educação volta a denominação anterior, Inspetor escolar, para o cargo era necessário provar, habilitação específica no superior de acordo com licenciatura exigida, com experiência de cinco anos no magistério. O Decreto 12.115 de 1975, que regulamenta a lei comentada anteriormente prevê as incumbências do Inspetor Escolar:

Art. 8º Aos titulares de cargos docentes, de especialistas da educação, de secretário de escola, bem como aos ocupantes da função de assistentes de diretor, ficam conferidas as seguintes atribuições:

II- Inspetor Escolar:

- a). Inspeccionar e avaliar as atividades das unidades que lhe forem atribuídas;
- b). Zelar pela exatidão, eficiência e probidade do exercício dos diretores escolares, na área submetida a sua inspeção;
- c). Sugerir a implantação de novas unidades, com base na demanda escolar verificada, bem como opinar sobre a criação e supressão de classes;
- d). Trabalhar integradamente com os órgãos do Departamento Municipal de Ensino, do Departamento de Educação Infantil e do Departamento de Assistência Escolar, visando à uniformidade de ação nas escolas municipais;
- e). Apresentar relatórios periódicos de suas atividades à Diretoria do Departamento Municipal de Ensino, com análise dos resultados obtidos;
- f). Exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo secretário municipal de educação. (São Paulo, Decreto 12.115/75).

Observa-se que a descrição acima compõe um perfil essencialmente de fiscalização e inspeção dos sistemas de ensino, não sendo atribuído ao cargo, nenhum elemento de suporte ao Plano Pedagógico do Corpo Docente, ou mesmo de averiguação curricular das escolas.

Em 1978 a Lei 8694/78 estabeleceu uma divisão da Supervisão da Educação Infantil e da Educação de primeiro grau. Assim havia um corpo docente específico para cada nível.

No ano de 1981 instituiu a Lei 9.265/81 esse novo dispositivo ampliou as responsabilidades do Supervisor ainda com forte caráter burocrático, porém, também voltado ao pedagógico citado abaixo no artigo 2º:

- I- supervisão das atividades curriculares;
- II- supervisão das atividades co-curriculares;
- III- supervisão da escrituração de documentação escolar;
- IV- supervisão do provimento e utilização dos recursos humanos e materiais da escola;
- V- treinamento em serviço;
- VI- retroalimentação e assessoramento aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação (São Paulo, Portaria Municipal 5080/81 de 26/05/81).

Este é o primeiro momento em que se menciona e associa a importância de incluir processos pedagógicos com a função de Supervisor. Ainda que de forma bastante tímida, já se observa um significativo aumento das atribuições do Supervisor, passando agora a fazer parte de suas funções, temas ligados à formação curricular das escolas, conforme fica claro no artigo citado acima, além de sua supervisão no que diz respeito à contratação de pessoal e a aquisição de materiais didáticos.

Em 1995 por uma nova Lei 9.874/85 há nova estruturação e para com isso a função Supervisor regional é transformado em Supervisor de primeiro e segundo graus, ainda mantendo a divisão entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No ano de 1992 a Lei 11.229/92 mudou a nomenclatura de Supervisor de Ensino em Supervisor Escolar, retirando a divisão entre Educação Infantil e Fundamental. Para atribuição do cargo era necessária habilitação escolar, licenciatura, seis anos de prática no magistério.

Já no ano de 1996 uma nova portaria 1632/96 estabeleceu novas orientações da ação de supervisora. Nota-se no artigo 4º uma ênfase para questões pedagógicas.

Art. 4º São atribuições do Nível local:

Organizar a estruturação e funcionamento da UE com base nas diretrizes e normas emanadas dos órgãos centrais, bem como as normas regimentais.

a) Coordenar a implementação coletiva da proposta pedagógica da UE considerando a sua realidade, os recursos disponíveis e os dados resultantes da sua avaliação final.

b) Coordenar a elaboração dos estratégicos da ação UE bem como acompanhamento das etapas de trabalho e avaliação do processo e seus resultados;

c) Definir, com o conjunto da UE a avaliação do processo ensino-aprendizagem, em consonância com sua proposta pedagógica, respeitadas as diretrizes regimentais;

d) Elaborar o projeto de ação supervisora da UE, a fim de, cotidianamente, viabilizar o desenvolvimento das propostas da escola;

e) Desenvolver projetos internos de capacitação continuada, envolvendo todos os agentes da ação educativa da UE. (São Paulo, Portaria Municipal 1.632/96).

É bem notável que houve um longo caminho de idas e vindas neste contexto de transformação da Supervisão Escolar, questões como cenário político foram determinantes para estabelecimento de um perfil apenas fiscalizador com os avanços da compreensão educacional, o cargo começa a ter um perfil voltado para escola e não apenas um agente das Diretorias de Ensino para ver papeladas da escola, caracterizando uma pessoa no espaço escolar muitas vezes temidas pelos professores e demais pessoas da escola.

Considerações Finais

Com as pesquisas realizadas, foi possível detectarmos o quanto a função se faz necessária, principalmente nos dias atuais. Com tantos desafios à educação brasileira, o papel do Supervisor Escolar, que outrora só servia para aferições meramente burocráticas, hoje se mostra como um importante

instrumento utilizado para promover, junto aos professores, gestores e a toda a comunidade estudantil, melhorias nos resultados acadêmicos.

Com novos horizontes que precisamos vislumbrar na educação, o profissional em destaque, deve estar comprometido com o processo que rege o funcionamento das escolas, nas tomadas de decisões, em conjunto com o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação, tanto em questões administrativas, quanto e, principalmente, nas pedagógicas.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paul. Supervisão educacional e autônoma para educar. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
- ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª edição. São Paulo, 2006.
- ANDRADE, Narcisa Veloso de Supervisão em educação. R. de Janeiro, LIVROS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS, 1976.
- BRASIL. Lei Federal nº 9394/96. Fixa Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 1996.
- COSTA, Rosângela de Almeida. O supervisor no contexto de formação contínua: repensando o trabalho com leitura e escrita. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de As. Professores do Brasil: Impasses e desafios. Brasília. UNESCO. 2009.
- GODOY, Lucia Helena Franco. As representações sociais dos supervisores escolares da rede municipal de São Paulo. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

GODOY, Lucia Helena Franco. As representações sociais dos supervisores escolares de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Pontifca Universidade Católica de São Paulo, 2005.

LAGAR, Fabiana; SANTANA, Bárbara Beatriz de; DUTRA, Rosemeire. Conhecimentos Pedagógicos para concursos públicos. 3. Ed – Brasília: Gran Cursos, 2013.

LENHARD, Rudolf, Fundamentos da supervisão escolar. S. Paulo, PIONEIRA, 1974.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; LESSA, A. B. C. T. Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação. *The Specialist*, v. 27, p. 169-188, 2006.

PAULO, São, Programa mais Educação. Subsídio 5-A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica - <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1> acesso em 18/10/2018

PRZYBYLSKI, Edy, O Supervisor Escolar em Ação, P. Alegre, SAGRA, 1976.

PRZYBYLSKI, Edy, Supervisão Escolar; concepções básicas. P. Alegre, SAGRA, 1982.

RAMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente. Editora intersaberes. 1ª edição. Curitiba, 2012.

RANGEL, Mary. Supervisão do sonho à ação- uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª edição. São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 12.115 de 29/07/1975. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº8.209, de 4 de março de 1975.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 9.265 de 28/05/1981. Dispõe sobre a alteração do quadro do Ensino Municipal entre outras providencias, 1981.

SÃO PAULO (Município). Portaria SME n ° 1632 de 15/4/ 1996. Estabelece diretrizes da ação supervisora do sistema municipal de ensino seus níveis de competência, 1996.

SÃO PAULO (Município). Portaria Intersecretarial n ° 06 de 20/12/ 2002. Estrutura organizacional básica e subprefeitura, 2002.

SÃO PAULO, Programa mais Educação. Subsídio 5-A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica. <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1> acesso em 18/5/2019.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão escolar em perspectiva histórica. Da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª edição. São Paulo, Cortez, 2006.

SILVA JR, Celestino Alves da. Supervisão da Educação do autoritarismo ingênuo a vontade coletiva. São Paulo. Edições Loyola, 1984.

Costa, Rosângela de Almeida. O Supervisor escolar no contexto de formação contínua: Repensando o Trabalho com leitura e escrita – Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem, 2011.

O DESENHO DA CRIANÇA E SEU SIMBOLISMO

Rosa Helena Rodrigues Serrão

RESUMO

A linguagem é justamente a expressão materializada do sistema de valores da cultura. Assim, entendendo linguagem como um sistema simbólico, que viabilizará a penetração na realidade, interpretação e comunicação com o próprio mundo. Por ser um sistema simbólico e muitas vezes representativo, as linguagens se manifestam por meios de representações.

PALAVRAS- CHAVE: arte-educação e o desenho infantil

DESENVOLVIMENTO

Exemplos como: objetos, imagens ou conceitos, são as respostas do nosso modo de ver, agir, sentir ou simplesmente tomar ciência da nossa realidade. Em relação à evolução da criança em direção ao realismo visual, Luquet (1994) afirma que, para não desenhar senão aquilo que se vê, é preciso saber se livrar de todas as inferências intelectuais e esquecer o que se sabe.

A criança não pode isolar esse ponto de vista. A partir do momento em que ela o faz graças ao progresso de suas capacidades de atenção e de concentração, ela renuncia ao sincretismo do realismo intelectual e ingressa, então, na fase do realismo visual. As imagens representam as coisas no mundo, constituindo o que chamamos de imaginação.

Ou seja, a representação daquilo que está ausente através de sinais ou símbolos influencia como o homem relaciona-se com a vida. Mas, nos referindo às imagens, podemos dizer que as linguagens refletem a nossa experiência no mundo ou que gostaríamos que tivesse neste mundo ou como imaginamos esse mundo para-nos mesmos.

Mahylda Bessa, no final da década de sessenta no Brasil, dedica um capítulo a comentar a respeito do desenho infantil. Para ela há características comuns entre as produções das crianças o que legitima a existência de estágios de desenvolvimento os quais podemos reconhecer. Bessa (1969) apresenta como ideia a construção de uma Pedagogia da arte na qual a presença desta última é fundamental devendo encontrar ambientes apropriados para seu desenvolvimento.

Como proposta de prática pedagógica sugere às professoras trabalhos diferenciados a partir do reconhecimento das fases de desenvolvimento psíquico infantil. A autora, embora acredite que as produções das crianças podem sofrer alterações quando essas são expostas às produções artísticas, não descarta que essas são possíveis de acordo com a faixa etária e o nível de desenvolvimento infantil individual.

Pensar o desenho da criança de zero a seis anos já se constitui num desafio quando, olhando mais detidamente a bibliografia disponível, percebemos que muito tem se falado sobre desenho, até mesmo de desenho infantil, mas quase nada com um recorte específico em torno da produção dos pequeninos.

Assim, acostumamo-nos com a idéia de ausência, de falta, ainda tão forte nas relações que vimos estabelecendo ao longo dos anos com as crianças de maneira geral – e com as de zero a seis anos em particular – são aquelas que não falam não andam não lêem, não escrevem... não desenharam?

Outra pesquisadora brasileira e nossa contemporânea, Rosa Iavelberg contribui com sua dissertação de mestrado *O desenho cultivado na criança* (ECA-USP:1991), apresentando outra possibilidade de compreensão acerca do desenho infantil, utiliza para isso o método clínico de Jean Piaget.

Sua contribuição é rica, entre outros aspectos, por não trabalhar apenas com a produção de adolescentes incluindo à sua pesquisa entrevistas e desenhos de crianças a partir dos três anos de idade.

Ao considerar o desenho como atos individuais que compreende atos socializados apresentam como contribuição importante à cultura à qual a criança é exposta como um dos estimuladores desses atos e como interlocutores indiretos das produções contribuindo na criação infantil, tanto na composição temática quanto figurativa.

Os desenhos são estudados por Iavelberg (op.cit) tendo como perspectiva propostas construtivistas de alfabetização. A interação da criança com outras acaba envolvendo-a em um processo de aprendizagem e construção de conhecimentos também em Artes Pensando ainda na arte-educação e o desenho infantil, as brasileiras Ferraz & Fusari (1993) em *Metodologia do ensino de artes* apresentam entre outras, uma reflexão acerca do desenho infantil, dando nesse momento, uma atenção especial à produção de crianças pequenas.

Elas são percebidas por essas pesquisadoras como atuantes e em constante interação com o meio sócio-cultural no qual estão inseridas, sendo estes mediadores de seus processos de construção de conhecimentos em artes. Assim como Iavelberg (op.cit) essas autoras concordam que há vários elementos que podem ser somados na constituição do desenho infantil, não sendo este apenas de ordem do desenvolvimento cognitivo.

O contato com as produções artísticas tem como resultado possibilitar a existência de crianças e adultos melhor sintonizados com o mundo e capazes de escolhas e produções mais críticas e sensíveis, em qualquer área de conhecimento.

Nas crianças o que é levado em conta e somado àquilo que é percebido como desenvolvimento do desenho infantil.

O desenho é mais uma linguagem a ser desenvolvida junto às crianças, a ênfase encontra no trabalho com diversas linguagens da Arte existindo até mesmo propostas e objetivos a serem atingidos pelas professoras e crianças na produção dos trabalhos de arte.

O mais interessante é que poderemos ter uma visão mais ampla das diferentes concepções correntes de desenho infantil antes de discutirmos o espaço que vêm ocupando nas propostas pedagógicas diversas.

Os currículos traduzem de forma organizada aquilo que se pretende e aquilo que transcorre nas instituições. Através deles podemos perceber não só sua concepção de criança, educação, educador, mas, no caso desta análise, a de desenho.

Há hoje no Brasil alguns pesquisadores se debruçando sobre experiências de educação infantil em outros países.

A criança passa a ser o intérprete de seu próprio desenho.

A criança é percebida como sujeito, o que reverte concepções, já mencionada aqui, cuja percepção da criança e da infância coloca - na à margem.

Com exceções, a ausência de discussões específicas acerca do desenho na educação infantil não deixa de causar-nos perplexidade.

Parece-nos que saímos de um modelo escolar marcado pelo silêncio, pela ausência de espaço para as expressões; e forjamos outro que dissemina as produções de forma irrefletida, banalizando-as.

Parece que as expressões artísticas são de domínio comum.

Têm horário distensionado para pintar, desenhar, esculpir? O tempo para criar é também fator importante nas condições de produção. Mário de Andrade defendia o direito de “gozar a vida” como atitude “auto alimentadora: quanto mais experiências, mais imaginação” (*apud* Faria, 1993:147) – ao que ele chama “ócio criativo” (p.151).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo produtivo é dinâmico e ininterrupto. Será que é ele que estamos focando com essas análises fraseológicas? Por que e para que estes desenhos-relâmpago? Esses desenhos como-tempo-de-espera entre uma e outra atividade?

Vygotsky (1987) estava especialmente interessado neste processo criador. Defende que o intelectual/ emocional; ou o pensamento/ sentimento; ou conhecimento/ afetividade não caminha separado e que é esta tensão que move a criação humana.

Entende arte como trabalho, produto da atividade humana. Para ele, o ato de criação envolve cognição e linguagem para exprimi-la. Transcende a fronteira imaginação/ realidade entendendo que todo mundo de cultura é produto da imaginação e criação do homem e que este processo de criação é uma reelaboração do antigo com o novo, reforçando a ideia de que toda invenção é, então, produto de sua época e de seu ambiente.

Assim, para Vygotsky, a criança recria ou reproduz o que já existe – constitui novos campos de significação para a realidade presente. É a partir da inquietude, da inadaptação, que o sujeito busca soluções outras, desencadeando o processo de (re)criação.

Desta forma, a imaginação e a realidade cotidiana, mediadas pela linguagem, fundem-se na composição do desenho daquilo que a criança conhece.

Os desenhos são, então, signos constituídos pelas interações sociais.

Da mesma forma que não se prendeu às fases ou etapas em seus estudos acerca do desenvolvimento humano, elaborando os conceitos de zonas de desenvolvimento, também não aprisionou os desenhos.

REFERÊNCIAS

BESSA, Mahilda. *Artes Plásticas entre as crianças*. Rio de Janeiro. José Olímpio

Editora. 1969.

BEYER, Evelyn. *Teaching young children*. New York: Pegasus, 1969.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)*, *Tese de Doutorado*. USP: Faculdade de Educação, 1993.

FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. São Paulo: Papyrus, 1998.

GOBBI, Marcia Aparecida. *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*, *Dissertação de Mestrado*. UNICAMP, Faculdade de Educação, 1995.

GREGG, Elizabeth M. *What to do when there's nothing to do*. New York: Delacorte

Press, 1980.

HEIN, Lucille A. *Como entreter a los niños*. México: Editorial Diana, 1973.

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. & LUQUET. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1994.

LUQUET, Georges H. *O desenho infantil*. Porto: Editora Civilização, 1969. MAC-USP/ IEB-USP. *Mário de Andrade e a criança*. [s/d].

STANT, Margaret A. *A criança de 2 a 5 anos – atividades e materiais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

VYGOTSKY, Lev. *La imagination y el arte en la infancia*. México: Hispánicas, 1987.

_____. *Psicologia concreta do homem* [mimeo].

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Telma Priscila Moreira

Resumo

O nosso tema envolve a discussão acerca de eventuais influências/ajuda no desenvolvimento da aprendizagem na qual a música pode proporcionar a crianças na educação escolar.

A música é parte incontestável na história dos seres humanos. Está presente em todos os continentes, culturas e épocas, é uma linguagem universal, abordar este tema na educação infantil requer uma preocupação da perspectiva de sociedade e também de uma perspectiva individual.

Os objetivos do nosso trabalho fundamentam na perspectiva de investigar a influência da música no processo de desenvolvimento da aprendizagem para a educação nos anos iniciais, entender qual a proposição das leis e comparar o distanciamento e/ou a proximidade das leis e a prática docente, investigar se a música impacta na socialização das crianças.

Palavras-chave: música; desenvolvimento; educação.

A música e as eventuais contribuições no desenvolvimento infantil despertam muitas vertentes dentro de um apanhado de trilhas que podem ser esplanadas e a partir daí vários desafios a serem vencidos.

Esta pesquisa aborda a área da Educação Musical tendo como tema a música na educação infantil propiciando seu desenvolvimento.

Flohr, Miller & Deebus (2000), afirma que o desenvolvimento cerebral do indivíduo na fase inicial da vida é mais receptivo aos efeitos da aprendizagem, e não foge a regra acuidade auditiva, fato que nos levou a pesquisar este tema na perspectiva de explanar este assunto.

Nossa justificativa é baseada na preocupação de potencializar os benefícios da musicalização da Educação Infantil. Segundo SHARON, 2000 ao comparar cérebros de músicos e não músicos, os músicos apresentaram maior quantidade de massa cinzenta (...) visão e controle motor.

O nosso questionamento foi embasado na dúvida de que forma a música pode contribuir para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo no início da vida e por consequência na Educação Infantil? Acreditamos que a musicalização pode facilitar a aprendizagem e a interação social através de seus estímulos.

Um dos trabalhos pesquisados foi o de Maria Teresa Alencar de Brito (2003) , no qual reuniu reflexões teóricas e sugestões práticas para a educação musical da atualidade autora considera que a música seja um trabalho contínuo de construção que envolve o perceber, o sentir, o experimentar, o imitar, o criar e o refletir.

A autora considera o fato de fazer música um caminho para que as crianças pensem em música com base em sua própria experiência, motivo pela qual reforça a necessidade de integrar o fazer e o pensar, prática e reflexão.

Também fizemos um breve levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de aperfeiçoamento de ensino Superior- Capes- e encontramos os trabalhos que seguem:

Trabalho que tem a intenção de suscitar a percepção de como acontece o processo de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental. Também sobre a diferenciação do falar sobre música e o fazer musical, que foi julgado não ser compatível com a realidade dos alunos e descontextualizado socioculturalmente do nosso país. Loureiro (2001) MG Constatou-se que a música é dada em poucos momentos e apenas de forma recreativa ou ainda só para alguns alunos da sala, para que seja formada a banda ou coral ocasionando a exclusão da maioria, não sendo, portanto, uma educação ampla e democrática.

SERÓDIO (2007) Nesta pesquisa a respeito de música foi considerado o papel do formador e a sua narrativa de que a argumentação verbal importa para que haja o diálogo do ensino da música e que importa para a democratização do seu vasto e ao mesmo tempo especificado campo de conhecimento. É citado pela a autora a importância da formação dos

professores para a volta do ensino musical depois de quatro décadas quase total de ausência, se é preciso pensar como será esta volta.

A ABEMÚSICA, Associação Brasileira da Música, através de seu presidente Synésio Batista da Costa, acredita que a riqueza do conhecimento e aplicação da música em sala de aula, bem como a profundidade das pesquisas desencadeadas pelo seu trabalho, convencerá o leitor da necessidade de fazer da música um instrumento básico de aprendizagem e lazer para crianças e adolescentes, livro “A Importância da Música para as Crianças”, ABEMUSICA.

A música é considerada por Suzigan (1986), como a linguagem capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. Valoriza a integração entre os aspectos cognitivos, estéticos e afetivos. Promove a interação e comunicação cultural e social.

Suzigan (1986), diz que...“ A educação musical é hoje uma das mais preocupantes tarefas das escolas. Portanto, é necessário organizar o pensamento pedagógico na área de educação musical, tanto quanto se vem fazendo em outras áreas.”

Os resultados que foram publicados na edição de fevereiro de 1997 do Neurological Research indicam que as crianças que receberam treinamento no teclado de um piano tiveram um desempenho de 34 % mais alto nos testes que mediam a habilidade têmporo – espacial, em comparação com crianças que não receberam tal treinamento. Estas descobertas indicam que a Música por si mesma aumenta as funções cerebrais mais elevadas exigidas para matemática, xadrez, ciências e engenharia. O treinamento em Música, especialmente o ensino de piano, é bastante superior ao ensino de informática em melhorar dramaticamente as habilidades de raciocínio abstrato das crianças, que é necessário para aprender matemática e ciências. As implicações destes resultados e os estudos futuros os principais (currículo escolar), particularmente porque o ato de criar Música alimenta o intelecto e produz melhoras duradouras. “Crianças que estudam Música, saem se melhor na escola e na vida.” – ABEMÚSICA, 2002.

Desses quatro trabalhos, um trata de reflexão e teoria musical, dando ênfase a em integrar prática e reflexão. Um trabalho foca a necessidade do fazer da música um instrumento básico musical de aprendizagem. Um trabalho se concentrou no estudo acerca da formação dos professores de música, a

argumentação verbal e o diálogo. Um dos trabalhos procura explicar a música e o fazer musical.

As pesquisas que foram desenvolvidas em inúmeros países e em épocas diferentes relatam a grande influência da música no desenvolvimento da criança de forma irrefutável, tanto que os bebês que ainda estão no ventre materno reagem aos sons externos.

Schaug, da Escola de Medicina de Harvard (EUA), e Gaser, da Universidade de Jena (Alemanha), revelam que ao comparar cérebros de músicos e não músicos, que os músicos apresentaram uma maior quantidade de massa cinzenta que os cérebros dos não músicos, principalmente nas regiões responsáveis pela audição, pela visão e pelo controle motor (apud SHARON, 2000). De acordo com estes autores, a motricidade fina e a audição é muito mais exigida na função de tocar estes instrumentos. Esta percepção vem ao encontro de que se havia chegado vários estudos a este respeito, de que a prática musical faz com que o cérebro funcione em rede, acoplando os sentidos do cérebro, pois o indivíduo, ao ler uma partitura, precisa passar esta informação para o cérebro de forma visual, este por sua vez transmitirá as mãos o movimento necessário, então é utilizado o sentido do tato, para que ocorra a execução do comando, e por conseguinte a audição, que acusará se o movimento foi correto. Além disso pessoas que tocam instrumentos apresentam muito mais coordenação na mão em que não possui domínio do que pessoas que não tocam instrumentos.

A apreciação também apontada, segundo estudos, que promove a percepção das nuances, entendendo a forma da composição, no qual os estímulos musicais também são bastantes intensos.

Ao ouvir música clássica, se é possível potencializar as atividades dos neurônios, informação obtida a partir de pesquisa do cientista búlgaro Lasavov que ao se relaxar possibilita a diversidade de estímulos.

Em consonância com as ideias de Lasavov, Loureiro, em seu artigo da revista *Amae* (abril, 2001), também remete a música como grande fator potencializador, nas escolas o espaço para se aliar conhecimentos e trocas de experiências e vivências que podem desencadear o ensino de música, principalmente nos anos iniciais.

As peculiaridades da música como a capacidade de envolver, unir, encantar, despertar, despertar as emoções, que por meio dela as crianças se transportam para o mundo da fantasia e exterioriza seus medos e angústias, o que certamente contribui para seu desenvolvimento criativo que repercute na aprendizagem.

O docente tem a relevância de, com suas ações, nortear meios para que os alunos construam e reconstruam o conhecimento, utilizando a música como ferramenta para que os alunos desencadeiem interesses para abordagens de projetos, atividades, brincadeiras, histórias e usem sua imaginação de forma a garantir melhor condição de atividades cognitivas. Segundo Loureiro:

Crianças submetidas a observação em situação de aprendizagem demonstraram grande favorecimento do aumento das atividades dos neurônios e as sinapses.

O papel da música na educação

Snyders (1992) comenta que a função mais evidente da escola é preparar os jovens para o futuro, para a vida adulta e suas responsabilidades. Mas ela pode parecer aos alunos como um remédio amargo que eles precisam engolir para assegurar, num futuro bastante indeterminado, uma felicidade bastante incerta.

“A música pode contribuir para tornar esse ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem, afinal “propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (SNYDERS, 1992, p. 14).

A contribuição da música é um fator importante para tornar o ambiente escolar mais alegre, podendo ser usada para proporcionar momentos mais agradáveis aos alunos, oferecendo um efeito relaxante depois de períodos de atividade física e diminuindo a tensão em momentos de avaliação, a música também pode ser utilizada como um recurso no aprendizado de diversas disciplinas. O educador pode selecionar músicas que falem do conteúdo a ser trabalhado em sua área, isso vai tornar a aula dinâmica, atrativa, e a melodia

ira fazer com que as informações se agreguem, facilitando o processo de aprendizado. Mas, a música também deve ser estudada como matéria em si, como linguagem artística, forma de expressão e um bem cultural.

A escola deve ampliar o conhecimento musical do aluno, oportunizando a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico, o que não ocorre normalmente em escolas da rede pública, no qual as atividades com música e utilizada esporadicamente. Conforme Mársico (1982, p.148) “[...] uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sociocultural de que provenha”.

Concluindo

A relevância deste trabalho não se atem em transformar as atividades musicais realizadas na escola a formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser. A esse respeito Katsch e Merle-Fishman apud Brécia (2003, p.60) afirmam que “[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças”.

Além disso, como já foi citado anteriormente, o trabalho com musicalização infantil na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina. Conforme Barreto (2000, p.45).

A valorização da música e fator importante no âmbito das escolas, pois a música permite que os alunos se deparem com várias situações de aprendizado, não só do âmbito escolar, mas também em sua vida social.

Outra questão que é uma constante no campo educacional é a valorização da educação musical como ferramenta/disciplina que potencialize o desenvolvimento dos alunos na escola e/ou em sua vida social.

Existe a necessidade de se dar a importância devida a disciplina de Arte, de não de se relevar as outras disciplinas em detrimento do ensino de música, que apresenta mais ênfase nas datas efemérides e que seja realizada com objetivos mais definidos, com mais intencionalidade.

Referências bibliográficas:

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; CUNHA, Eliana da; PIMENTA, Helena Marques.

Tocar e

cantar: uma experiência compartilhada. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003,

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRITO, TECA Alencar de, Musica na Educação Infantil, São Paulo, Ed Peiropolis, 2003 2- Edição

Chizuko YOGI, CND, 2003, p. 12

HOUAISS. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: objetiva, 2002

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol 5, No. 2, dez 2003 on line (WWW.proec.ufg.br)

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA, Sandra Vaz de Lima www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-importancia-e-significado-das-praticas-musicais-na-educacao-basica-1863761.html

www.iacat.com/revista/recrearte/.../musicoterapia.htm A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental.

<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm> as 15/45h

<http://liviacunha.blogspot.com/> as 13/56h às 05:15 e as 05:48✎

<http://www.meionorte.com/noticias,a-musica-e-sua-influencia-nas-emocoes,61746.html>

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html> às 12:49h

p://bib.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf

PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras.** 2005. 118f.

Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I - Analisando a legislação e termos normativos. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.

10, 19-28, mar. 2004.

PUC-CampinasSERÓDIO(2007)

www.revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7325/6820 às 11:46h dia 25-05-2010

<http://pt.wikipedia.org/wiki>

SEVERIANO, Jairo Uma história da música popular: das origens a modernidade, Ed. 34 1 Edicao 2008

www.revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7325/6820 ás 11:46h dia 25-05-2010

p://bib.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf
PUC-CampinasSERÓDIO(2007)

Chizuko YOGI, CND, 2003, p. 12

www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-importancia-e--significado-das-praticas-musicais-na-educacao-basica-1863761.html

A ARTE E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO DIFERENCIAL TRANSFORMADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ETAPAS DE ALFABETIZAÇÃO E BÁSICA

Thais Andrade Cavalcanti

RESUMO

O presente trabalho apresenta a relevância da abordagem da Arte na EJA (Educação de jovens e adultos) ocorrer de uma forma significativa. Para tanto, é importante conhecer a trajetória percorrida pela modalidade e o desafio da abordagem desta disciplina, buscando através desta, compreender as percepções e perspectiva dos alunos sobre a Arte, traçando um caminho metodológico assertivo, que consiga trazer as várias linguagens artísticas de forma real, que possibilite a efetiva participação dos envolvidos. Além disso, propõe trabalhar as outras áreas do conhecimento de forma articulada, possibilitando uma gama de oportunidades metodológicas que considerem e respeitem os conhecimentos e vivência dos discentes, integrando-os, as teorias e práticas apresentadas pelos docentes, promovendo assim, um diferencial almejado no arquetipo do conhecimento.

Palavras-chave: Arte na EJA. Linguagens Artísticas. Identidade na EJA

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a importância da Arte na EJA - Educação de Jovens e Adultos se faz necessário para entender o desenvolvimento da prática docente e a apropriação do aluno pela disciplina e sua relevância, essa subsidia o aprofundamento para a aplicação das práticas docente. Os alunos da EJA igualmente as outras modalidades de ensino, dispõem de conhecimentos prévios, estes são adquiridos através de suas vivências e relações culturais, trazem sapiências que possibilitam uma aproximação prática para o apresentar e desenvolver das teorias de forma significativa,

como citado a seguir:

Qualquer que seja a atividade artística a ser trabalhada com esse aluno, sua autoestima e autoconfiança, pautadas na valorização de suas experiências e de saberes, são atitudes imprescindíveis para garantir o êxito do processo de ensino e aprendizagem (BRASILIA, 2006, p.144).

Relacionar os saberes dos alunos culturalmente construídos, valorizam e despertam interesses para o fazer estético, pois resgatam a essência cultural em relação as linguagens da Arte, gerando interesse no processo de ensino e aprendizagem:

É importante que o aluno da EJA, além de produzir e se desenvolver nas linguagens artísticas que já fazem parte da sua experiência de vida, entre em contato, experimente, explore e se desenvolva no aprofundamento de cada linguagem, que deverá ser considerada em sua extensão, ampliando seu repertório expressivo e sua capacidade de compreensão do mundo (BRASILIA, 2006, p.137).

Pesquisar e desenvolver um projeto sobre a Arte na EJA, permite desconstruir estereótipos enraizados ao longo da trajetória destes alunos, além de aprimorar suas capacidades físicas, motoras, cognitivas, profissionais e afetivas. Nesta perspectiva os docentes precisam dispor de diferentes mecanismos para que os alunos percebam a Arte como parte integrante de suas vidas e não como algo isolado, por isso a valia de se trabalhar a interdisciplinaridade, pois ela oportuniza caminhos didáticos, que levam a alcançar a aprendizagem significativa.

JUSTIFICATIVA

Mediante as leituras científicas, as discussões em sala e os estágios realizados que compõem a grade curricular no curso de Pedagogia, muitos questionamentos foram levantados que competem a modalidade da EJA, o que mais trouxe inquietude foi a não relevância vista e observada que é a dada ao ensino Arte para estes alunos. Desta forma pretende-se entender de uma maneira mais aprofundada como se dá a relação entre os alunos da educação para Jovens e adultos com a Arte. É fato que há educação em

Artes nas aulas da EJA, mas, será que são considerados os conhecimentos prévios sobre Artes? É trabalhado a Arte como linguagem humana? A partir destes questionamentos, se faz necessário descobrir qual o significado que a Arte tem na vida desses alunos, e como podemos ampliar tais conhecimentos, a fim de possibilitar uma gama de oportunidades de saberes que essa fantástica disciplina proporciona.

PROBLEMA

Dentre o processo de ensino e aprendizagem da Arte na Educação de Jovens e Adultos, ocorre uma mediação educativa que estimule os alunos quanto o pensar no fazer artístico? Se ocorre, ela acontece de forma a promover o reconhecimento e o resgate da identidade dos discentes, através de um desenvolvimento significativo desta ciência?

HIPÓTESE

Considerando a marginalização e exclusão social da modalidade estudada a EJA- Educação de Jovens e Adultos, se faz necessário atribuir a Arte como um instrumento fundamental para inferir esses alunos, fazendo com que eles recuperem sua autoestima e se sintam pertencentes aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, pois essa ciência permite que o trabalho docente aconteça de forma interdisciplinar, trazendo mais significância a outras áreas do conhecimento.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Estabelecemos como objetivo geral para esta pesquisa: promover uma visão ampla e consciente do significado da arte na educação de jovens e adultos.

Objetivos Específicos

- Identificar a ótica do aluno da EJA em relação a arte e suas relações com o mundo;
- Compreender se a Arte é desenvolvida de forma que resgate a diversidade cultural dos alunos para o estimulando do fazer artístico,
- Conhecer o papel da linguagem da Arte na EJA.

METODOLOGIA

A presente Monografia, através de pesquisas bibliográficas explicativas sobre a Arte e a EJA, busca nos estudos Científicos, compreender como ocorre o ensino desta Ciência na respectiva modalidade nas etapas de Alfabetização e Básica. As investigações se deram nas seguintes fontes: Bibliotecas Físicas e Digitais, Portal do MEC, CAPES e Google Acadêmico, tendo como principais autores: Ana Mae Barbosa, Conceição Maria Cunha, Emília Ferrero, Paulo Freire e Sonia Carbonell Alvares. Para ampliar a análise sobre o Tema, realizamos uma Pesquisa de Campo, onde aplicamos um questionário (Modelo em Anexo). Esta pesquisa ocorreu no dia 06 de novembro de 2017 após as 20:00 horas, em uma Instituição de Ensino de competência Pública, localizada na Zona Norte de São Paulo, direcionada a 20 alunos da Etapa de Alfabetização, e 13 da Etapa Básica.

PARTICIPANTES

Os participantes foram: 20 alunos da Etapa de Alfabetização, e 13 da Etapa Básica.

MATERIAL

O material utilizado para essa pesquisa trata-se de um questionário elaborado com algumas questões investigativas, que buscaram compreender

o entendimento, apropriação e conhecimento que os discentes possuíam sobre a Arte, além disso, inicialmente, o referido trouxe algumas perguntas informativas, quanto a nacionalidade, regionalidade, idade e ocupação profissional dos sujeitos da pesquisa, tais, talvez, possam direcionar quais as características do público que detêm ou não uma compreensão da Arte.

É indispensável ressaltar que em uma das questões foram expostas algumas ilustrações por diferentes manifestações artísticas.

PROCEDIMENTOS

Inicialmente para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionadas algumas escolas que dispunham da modalidade de ensino que se pretendia pesquisar (EJA séries iniciais).

Após a escolha da instituição, o grupo reuniu-se para discutir como seria a metodologia utilizada. Definido o método, iniciou-se a elaboração do questionário que sondaria e respaldasse a hipótese da pesquisa em concomitância com as partes burocráticas/documentais para a liberação do acesso à escola, a fim da aplicabilidade do objeto de trabalho (questionário).

ANÁLISE DOS DADOS

- Nacionalidade: todos brasileiros.

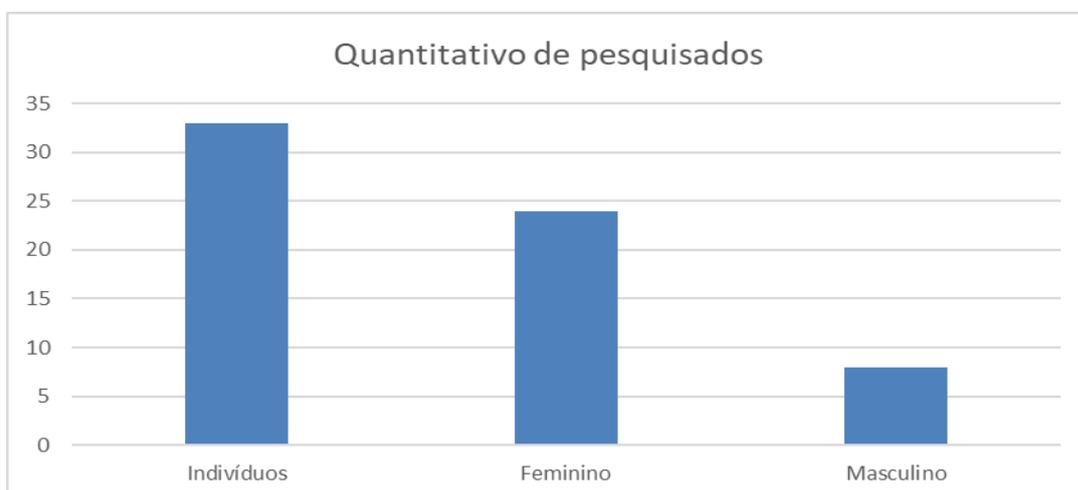


Gráfico 01: (33 participantes, 72% são mulheres).

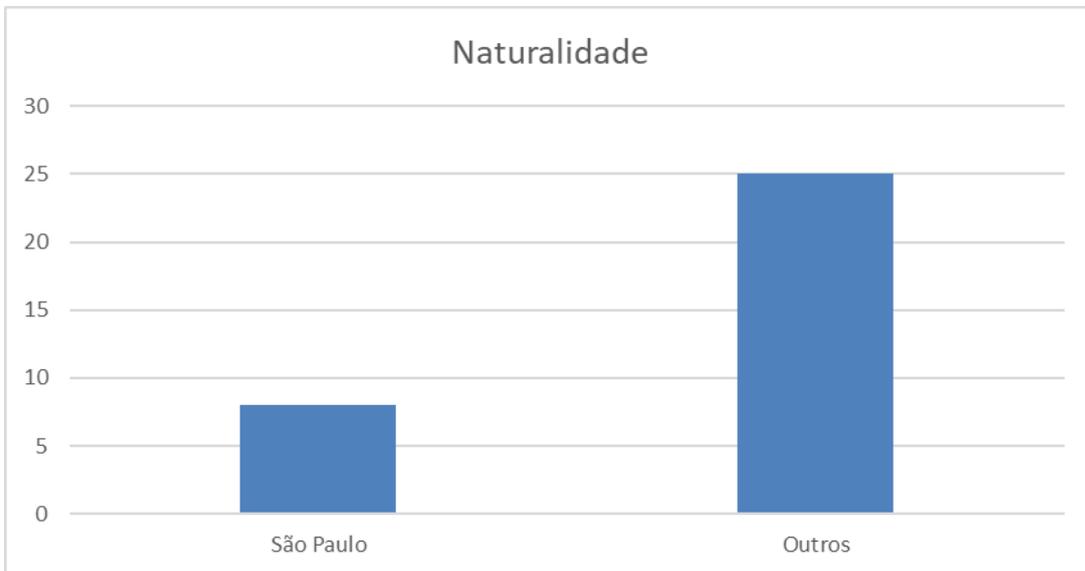


Gráfico 02: (75% nascidos em outros Estados).

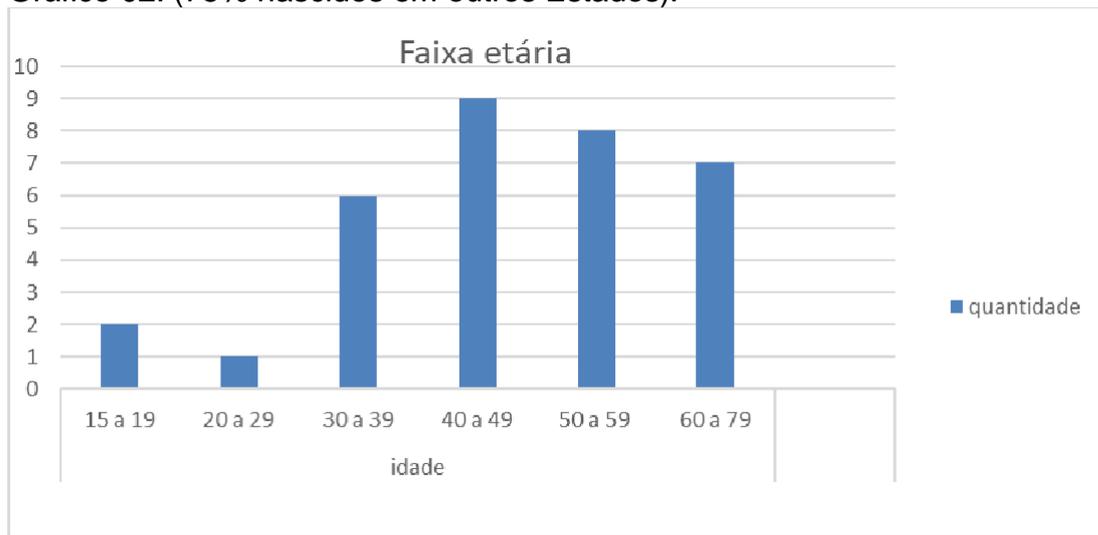


Gráfico 03: (15 a 19 anos 6%, 20 a 29 anos 03% , 30 a 39 anos 18%, 40 a 49 anos 27%, 50 a 59 anos 24% e 60 a 79 anos 21%).

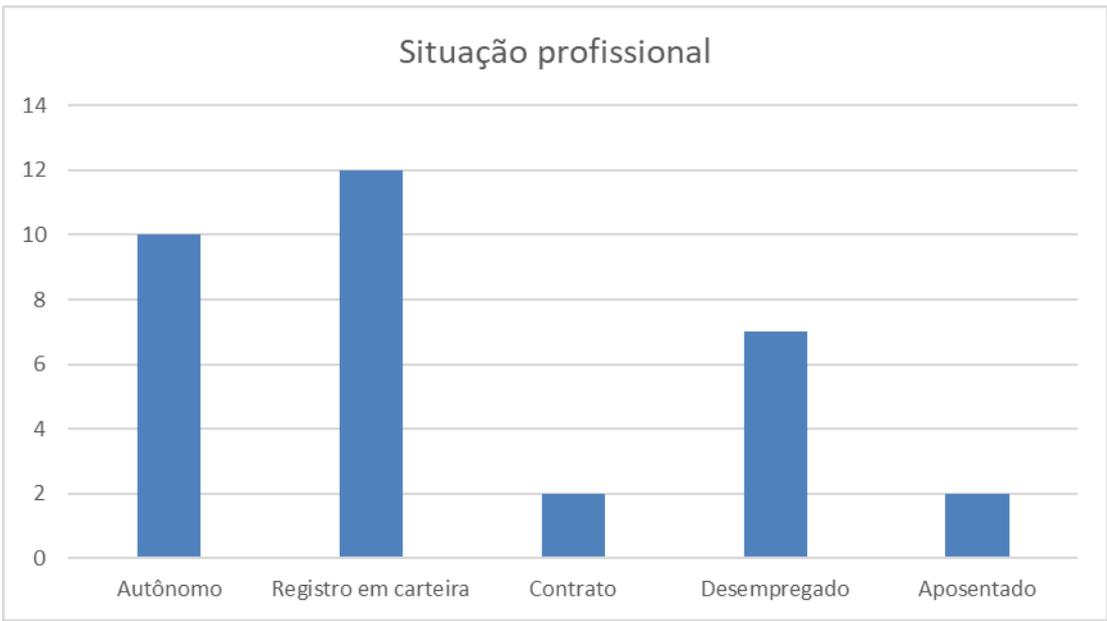


Gráfico 04: Autônomos 30%, registro em carteira 36%, contrato 06%, desempregado 21% e aposentado 06%).

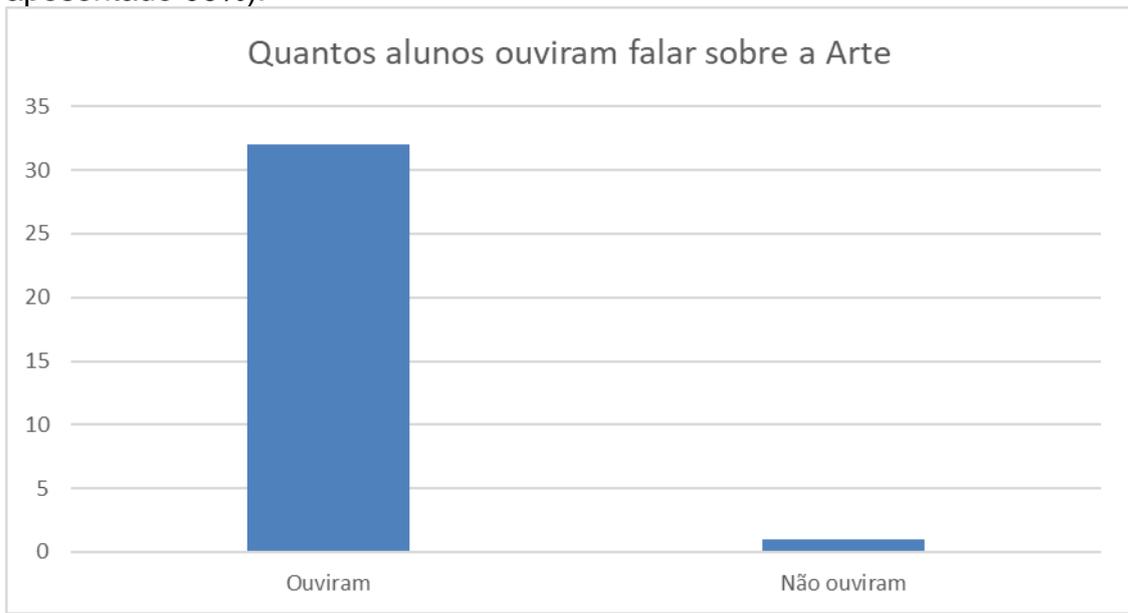


Gráfico 05: (96% já ouviram falar de Arte).

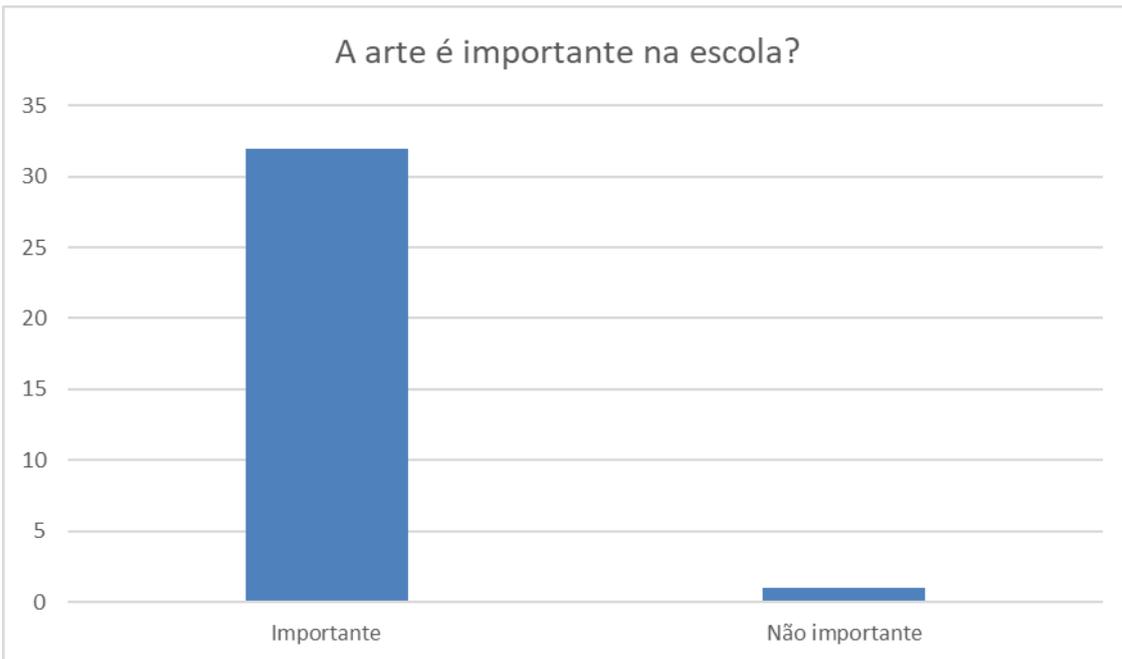


Gráfico 06: (96% consideram a importância da Arte).

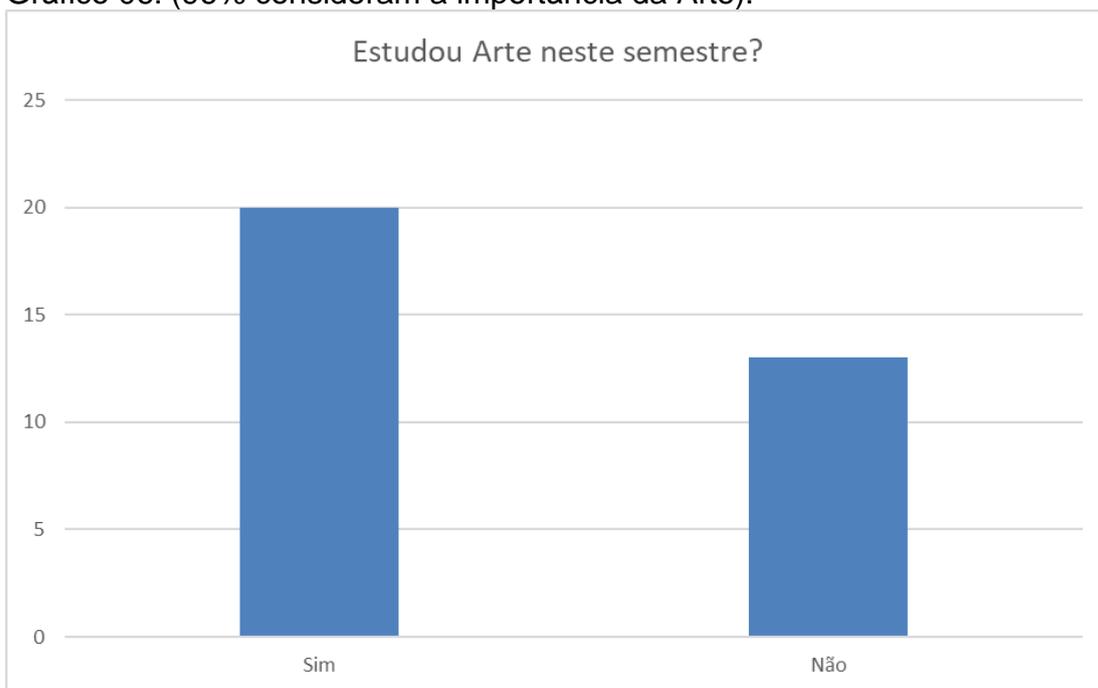
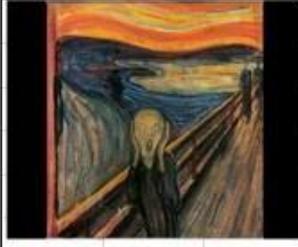


Gráfico 07: (60% estudaram Arte no semestre)

Quais imagens são Arte?

| | |
|--|---|
|  <p>A- MAIOR GRAFITE DO MUNDO PINTADO POR UMA MULHER (LUNA BUSCHINELLI), INAUGURADO EM: 16/06/2017</p> |  <p>B- QUADRO O GRITO DE EDVARD MUNCH, 1893.</p> |
|  <p>C- FUXICOS FEITOS COM TECIDOS</p> |  <p>D- CADEIRA DE PALHA</p> |

- (A) 81% Consideram - 18% Não consideram;
- (B) 90% Consideram – 09% Não consideram;
- (C) 81% Consideram – 18% Não consideram
- (D) 81% Consideram – 18% Não consideram

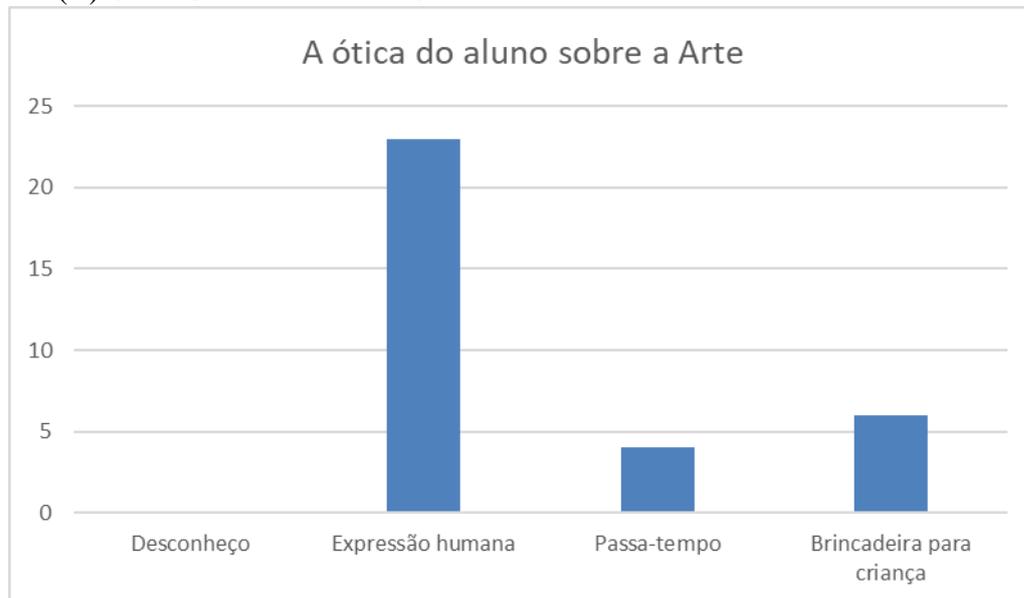


Gráfico 07: (69% expressão humana, 12% passa-tempo e 18% brincadeira).

DISCUSSÃO

Mediante os dados coletados, observamos que a maioria dos alunos pertencentes a EJA são mulheres migrantes de outros Estados brasileiros.

Outro dado evidente se dá pela faixa etária, onde contabiliza 72% dos frequentes são alunos com mais de 40 anos, sendo que 50% encontram-se na situação de desemprego.

A pesquisa apontou pontos contraditórios referente ao estudo da Arte, pois 60% dos alunos dizem que estudaram Arte no semestre e 30% não há veem como uma expressão do ser humano, tal dado demonstra que não houve significância e clareza em relação a abordagem da disciplina. Vale ressaltar que o período da pesquisa foi posterior a semana cultural na Instituição.

Sobre as imagens das expressões artísticas expostas no questionário, é notório que a abordagem do verdadeiro significado do fazer Arte, ainda é pensado e carregado de uma bagagem elitista socialmente introjetada nas grandes massas, que atribuem maior valor a obras clássicas pintadas, desvalorizando as outras formas de expressão. Essa análise se dá mediante aos 63% que não consideram as demais manifestações como Arte.

CONCLUSÃO

Podemos concluir com base em nossas pesquisas, que por meio da arte o homem consegue se expressar relacionar-se com o mundo e com si próprio, desenvolver pensamento crítico e reflexivo, conceituando seu passado historicamente exposto nos diversos tipos de Arte, obras essas atemporais, que muitas vezes são capazes de modificar o curso histórico de uma sociedade.

A Arte possibilita para o indivíduo uma subjetividade, oportunizando um trabalho pautado na criação livre, sem modelos prontos e apostilados.

Os alunos da Educação de Jovens e adultos na grande maioria possuem uma visão deturpada da Arte, advinda de uma base educacional historicamente tradicionalista, que na prática, resumia a Arte a um caderno de desenho, distante do contexto vivenciado, de forma fragmentada e desconexa.

Portanto na busca de entender como se dá Arte na Educação de

Jovens e Adultos, percebemos que a mesma possui diferentes linguagens, que são complexas e específicas em suas particularidades, distintas, ricas e se completam, e todas se esbarram de forma significativa nas diferentes áreas do conhecimento. No momento que esta conexão lato é realizada pelo educando, se percebe a Arte em uma perspectiva única, gerando o novo, no tanger da realidade do indivíduo em busca de mudança, sendo capaz de interferir no meio de maneira significativa e diferenciada.

Mediante ao levantamento de dados, reflexões e discussões, constatamos que existe um longo caminho para que de fato a Arte seja utilizada e compreendida realmente como um instrumento transformador de atitudes e perspectivas ao longo do processo de ensino dos alunos na EJA.

O instrumento de pesquisa indagado perante a hipótese deste trabalho, demonstra que a disciplina aqui investigada não possui relevância para os educandos, é vista de forma distante de sua realidade e sem sentido, sendo posicionada em situações terciárias.

Outro ponto que cabe tratar se dá ao fazer docente deste ensino. Quando investiga-se um aluno sobre o que ele compreende sobre Arte e o mesmo responde que não faz diferença, porém ele a estudou no semestre, tal atitude leva-nos a questionar a abordagem prática a qual esse indivíduo foi exposto, será que verdadeiramente houve um amparo articulado que envolvesse o ser do compreender para realizar? Ou somente tratou-se de cumprimento burocrático?

Eis que questionamos as posturas dos polivalentes, referente ao ceder do tradicionalismo abraçado culturalmente pelos alunos, ao manter as estruturas arcaica da extinta educação artística, que não possuía objetivos transformadores.

Alunos reprimidos, de poucas oportunidades, com baixa autoestima e sem muitas perspectivas quanto ao ensino, tratados com juízo de valor pela sociedade, na sua maioria compõem o quadro da Educação de Jovens e Adultos, estatística essa que se prolonga desde era MOBREAL.

Nessa perspectiva a ressignificação do fazer artístico para resgate da identidade, reconhecimento do outro e de si como sujeitos ativos de direitos, não possui ainda efetivo lugar socialmente desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Sonia Carbonell. Arte e Educação estética para jovens e Adultos: as transformações no olhar do aluno. São Paulo, Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. INQUIETAÇÕES E MUDANÇAS NO ENSINO DA ARTE. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <<http://profleandrolopes.blogspot.com.br/2010/03/barbosa-ana-mae-inquietacoes-e-mudancas.html>> Acesso: 05.09.2017.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.

_____. Parecer CNE nº 11/2000 CEB. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

CAMARGO, P. S. A. S; MARTINELLI, S. C. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), São Paulo, v. 10, n. 2, p. 197-209. jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000376506>> Acesso: 14.07.2017.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED – MEC, Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

FERREIRO, Emília. Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones dei sistema de escritura. México, Instituto Pedagógico Nacional, 1983.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981, p. 11-20.

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

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da educação para todos. São Paulo: Ação Educativa; São Paulo em Perspectiva, vol.14, n.1, p.29-40, mar. 2000. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/2374/1/haddad_Pierro_EJA.pdf>. Acesso em: 15.11.2017.

MEC. Trabalho com a educação de Jovens e adultos: Observação e registro. Brasília - 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegumento/vol3_ar te.pdf> - Acesso: 08.07.2017.

MELLO, Guiomar Namó de, Formação Inicial de Professores Para A Educação Básica, Diretora Executiva da Fundação Victor Civita e Membro do Conselho Nacional de Educação São Paulo. Vol.14 nº.1 São Paulo Jan. / Mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012>. Acesso: 13.10.2017.

REVISTA NOVA ESCOLA. Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtml>> Acesso 01.11.2017.

RODRIGUES, Zwinglio. Educação de Jovens e Adultos no Brasil:

Considerações Históricas e Legislativas. Disponível em: < <http://www.pedagogia.com.br/artigos/historicoelegislativo/index.php?pagina=0/>

>Acesso: 23.10.2017.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: Momentos históricos e desafios atuais. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/ out 1996.

_____. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.

ARTE NA EDUCAÇÃO

Gilmara Carvalho de Oliveira

RESUMO

O presente Trabalho objetivou conhecer as Conquistas e os impasses dos docentes durante a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro da sala de aula do ensino regular, analisando suas noções sobre o processo escolar e as adaptações curriculares. Para tanto, adotei a pesquisa bibliográfica. Durante a pesquisa de campo foi utilizado o instrumento de observação com registro em diário de campo e vivência junto aos professores dos alunos com TEA, cujo foco foi conhecer seus conhecimentos acerca do TEA e das metodologias que podem favorecer a inclusão desses alunos no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa nos revelaram que existe um enfraquecimento visível referente à formação e capacitação dos docentes e que essa se reflete na inclusão dos alunos com TEA, se tornando um impasse significativo para inclusão desses alunos na rede regular de ensino. Tais resultados nos levam a repensar sobre os reais significados da inclusão e da necessidade urgente que as políticas públicas assumam a responsabilidade sobre a formação docente, como instrumento principal em favor dos alunos que necessitam de olhar diferenciado. Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre A Arte na Educação Especial. Grande parte das práticas pedagógicas em Educação Especial restringe-se ao desenvolvimento perceptivo motor é focalizar o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho com crianças especiais, citando especificamente os autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação à busca e a oferta por cursos de formação continuada.

Palavras-chave: Artes; Educação Especial; linguagem; Autismo.

INTRODUÇÃO

O tema tem como objetivo entender quais as dificuldades que o Transtorno de Espectro autista enfrenta, e o que falta para que o mesmo venha a ter uma assistência maior. O tema Transtorno de Espectro autista nos deixa com muitas dúvidas sobre como acontece essa interação, pois sentimos que quando se tratar de uma criança autista assusta, e muitos professores que dizem que não dariam conta que não saberiam lidar com elas.

A metodologia utilizada são pesquisas bibliográficas baseadas em autores que abordam o tema estudado, e também um estudo de caso observado por meios de práticas pedagógicas.

Mas sabemos que hoje existem políticas de direitos em favor daqueles, que durante muito tempo foi excluído pela sociedade, como a Lei Federal 7.853/89 que garante à gratuidade de acesso a rede pública de ensino regular ao aluno portador de deficiência física ou mental, e prevê punição de um a quatro anos a quem negar ou cancelar matricular de qualquer aluno deficiente.

Esse tema foi escolhido porque há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na educação, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor do aluno. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. A arte está presente em todas as culturas da história da humanidade por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representado uma via de acesso ao mundo.

O autismo é o nome dado a um padrão de comportamento peculiar caracterizado por comprometimentos persistentes nas interações sociais recíprocas. Uma característica muito marcante no autismo é a dificuldade na comunicação, pois o desenvolvimento da linguagem e o comportamento

esperado, não se desenvolvem adequadamente ou são perdidos no início da infância.

A ARTE E O AUTISMO

O psiquiatra Leo Kanner (1943), foi quem descreveu o autismo pela primeira vez, e publicou um artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Na época era considerado uma forma incomum e precoce de esquizofrenia. Atualmente sabe-se que o autismo está distinto das psicoses. Pessoas com este padrão de comportamento, podendo levar uma vida considerada normal desde que haja respeito e compreensão da parte dos que convivem com ela. As dificuldades na comunicação, é uma das características mais marcantes no autismo; propõe-se utilizar o conhecimento artístico como uma forma de linguagem entre o autista e o “mundo social” facilitando sua comunicação e conseqüente interação com a sociedade. Descreveu onze crianças com um padrão de comportamento peculiar em comum que compreendia muitos diferentes aspectos. Considerou que tais características definiam uma síndrome específica, completamente distinta de outras perturbações infantis e decidiu designá-las de “autismo infantil precoce”.

De acordo com Orrú (2011, p. 37) “O déficit de comunicação tem sido uma preocupação em estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com autismo, identificado nos critérios de diagnósticos como severamente acometido por grandes danos, em razão da própria síndrome”.

Para Kathryn (1996), o diagnóstico precoce e apropriado é o primeiro passo crucial no sentido de assegurar um melhor futuro para crianças autistas, pois, crianças com transtornos autísticos possuem relacionamentos perturbados, ou seja, uma capacidade perturbada de se relacionar afetando todas as áreas de desempenho, aprendizado e comportamento; enquanto o processo natural de maturação pode provocar progressos, o déficit básico jamais é totalmente curável. Porém, ninguém pode estar sempre certo de um

diagnóstico tão difícil. O autismo é um grande nivelador, e somente aqueles que convivem com o autista tornam-se os melhores entendedores do assunto. Os sinais típicos do transtorno variam bastante, em geral, os autistas têm dificuldades de relacionamento interpessoal, atraso significativo ou ausência da linguagem verbal, mímica e gestual, não costumam olhar nos olhos dos interlocutores. Além de comportamentos repetitivos e estereotipados. O CID 10 classifica o autismo como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento são associados a diversas síndromes, os mais conhecidos são:

Síndrome de Asperger;

Autismo Atípico;

Transtorno de Rett;

Transtorno Desintegrativo da Infância;

Síndrome de Asperger: difere do autismo clássico, principalmente por não ocorrer retardo mental, atraso cognitivo e considerável prejuízo na linguagem. Desenvolve interesses particulares em campos específicos.

Autismo Atípico: esta categoria é usada quando existe um comprometimento grave e global do desenvolvimento da interação social, da comunicação verbal e não verbal.

Transtorno de Rett: proveniente de causas desconhecidas e com severo retardo mental, apenas crianças do sexo feminino. Possui severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva, aliada a um grave retardo mental e psicomotor.

Transtorno Desintegrativo da Infância: incide predominantemente em meninos, é acompanhado de retardo mental, é uma regressão em múltiplas áreas do funcionamento. No período que antecede a doença, a criança pode se tornar inquietas, irritável, ansiosa e hiperativa. É importante atentar ao fato de que autismo não é uma doença, existem tratamentos que incluem medicamentos específicos e técnicas pedagógicas especializadas.

Cunha (2011) deixa claro que as manifestações do autismo variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Porém como já foi mencionado anteriormente, o quanto antes for diagnosticado o autismo em uma criança, maiores serão os resultados do tratamento. Segundo CUNHA (2011, p. 28):

Comportamento autístico toma a forma de uma tendência que impõem rigidez e rotina a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas em hábitos familiares e brincadeiras. Há alguns sintomas cardeais que, percebidos precocemente na criança, ajudam ao reconhecimento do transtorno. (CUNHA, 2011, p.78-79).

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos.

A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definam a síndrome específica “autismo”; como educar um autista e as maiores dificuldades.

A elaboração foi feita principalmente por livros, artigos científicos que se buscou a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.

Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola, que é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.

Uma das maiores dificuldades para o autista é a comunicação e a linguagem. Fator muito relevante, em se tratando de relações, pois é necessário que o professor consiga comunicar-se com seu aluno. Segundo CUNHA (2011):

Quando falamos do mundo artístico, reconhecemos as dificuldades na comunicação e na linguagem. É natural que alguns com a síndrome não atente para a necessidade social de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via: a via afetiva. Decreto é

eminentemente pelo afeto que comunicamos nosso amor. É pelo afeto que nos tornamos escultores de nós mesmos no mundo exterior. (CUNHA, 2011, P. 78).

Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas.

Se as atividades com os alunos autista visam à sua independência, trabalhar a comunicação e a linguagem expressiva e receptiva possibilita sua autoria nas ações, facilitando, também, os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Atividades que estimulem elaboração cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva- tão comum no autismo- como interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social. (CUNHA, 2011, p.78-79).

De acordo com CUNHA (2011):

O autista necessitará adquirir: Compreensão da linguagem para a sua utilização; habilidades de letramento; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade para superar a frustração e a irritabilidade de que podem advir das dificuldades de comunicação.

Segundo especialistas entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e frustrações hormonais da adolescência ainda virá, é nesse período, que aprendem a interagir socialmente.

De acordo com Kant (1999), são duas as formas de conhecimento – o entendimento e a sensibilidade, tem como objetivo sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e a capacidade, de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível.

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da

sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber. (CUNHA, 2011, p. 84).

Barbosa (1991, p. 36-37) diz que esta proposta "... do ensino das artes corresponde às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade".

Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

Normalmente o ambiente escolar é o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante salientar que, para educar um autista é preciso também promover integração social.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, p. 87-88).

Segundo Gauderer (1998), o trabalho educacional da criança autista dependerá da instituição e turma na qual está inserida. As crianças autistas precisam receber uma educação especial diária oferecida por profissionais bem qualificados que conheçam e compreendam bem o autismo.

De acordo com CUNHA (2011, p. 90) “Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica”.

Coll (1995) defende que os procedimentos da educação de um autista, devem basear-se em um conhecimento minucioso das leis de aprendizagem, sempre respeitando sua individualidade.

É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas.

É necessário, apontar um método que possa atender e contribuir para o bom desenvolvimento de um autista, por se tratar de um método bastante usado o tratamento dos autistas, optou-se por explicar as características particulares do TEACCH.

Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).

Ele nos mostra as suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas e estas devem ser analisadas de acordo com a especificidade de cada um. Segundo ORRÚ (2011):

O método TEACCH utiliza estímulos visuais e audiocinetésico-visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Nas salas de aula, em geral, costumam estar máximo de cinco alunos com a síndrome. A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém, com o uso de recurso visual. (ORRÚ, 2011, p. 51 e 52).

Este método tem como objetivos principais: promover adaptações dos autistas de se desenvolverem ativamente no meio em que vivem; proporcionando adequado não só ao autista, mas também a família do autista e aqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

DEFICIÊNCIAS

A deficiência é um conceito complexo que, além de reconhecer o corpo com lesão, denuncia a estrutura social que aparta do convívio social a pessoa deficiente.

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades, especiais tem o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergadas como sujeitas capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p 85).

No Decreto nº 3.298 de 1999 da legislação brasileira, encontramos o conceito de deficiência e de deficiência física, conforme segue:

Art. 3...: - Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

Art. 4...: - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros

com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

O comprometimento da função física acontecerá quando existir a falta de um membro (amputação), sua má-formação ou deformação (alterações que acometem o sistema muscular e esquelético) (BRASIL, 2007).

Deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p. 28).

Na visão do autor a inclusão no ensino regular deve se dar da seguinte forma:

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades especiais têm o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergadas como sujeitos capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p. 85).

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1994), a Deficiência Intelectual é um *déficit* intelectual no comportamento adaptativo anterior aos 18 anos de idade (BRASIL, 2007).

Diariamente o deficiente intelectual tem dificuldades em desenvolver suas atividades no ambiente social e cultural no meio em que vive (BRASIL, 2007).

Na Deficiência Intelectual a pessoa indica um atraso em seu desenvolvimento, dificuldades para aprender, realizar tarefas diárias e de interagir com o meio onde vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo que acontece antes dos 18 anos, este prejudica suas habilidades adaptativas.

A doença mental engloba uma série de condições que causam alterações de humor e comportamento que podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e

causam uma alteração na sua percepção da realidade. Em suma, trata-se de uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um profissional da área, com uso de medicamentos específicos para cada situação (BRASIL, 2007).

A cegueira é uma alteração grave que afeta as funções elementares da visão, causando a incapacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente adquirida em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo cegueira) ou a outras deficiências (BRASIL, 2007).

O Instituto Benjamin Constant, sobre o qual anteriormente foram dadas algumas informações, em 1942 editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, a primeira do gênero em nosso país. Instalou-se em 1943 uma imprensa braille para servir principalmente aos alunos do Instituto. Posteriormente a portaria ministerial de número 504, datada em 17 de setembro de 1949, passou a distribuir gratuitamente livros em braile às pessoas cegas que solicitassem (BRASIL, 2007).

Em 1946, a portaria ministerial de número 385, datada em 8 de junho, equiparou o curso ginásial mantido pelo Instituto Benjamin Constant ao ginásio de ensino regular, dando assim início ao ensino integrado para cegos. Em 1947 o Instituto, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, realizou o primeiro curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, a parceria passou a oferecer o curso de formação em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP (BRASIL, 2007).

Instituto de Cegos Padre Chico

O Instituto de Cegos Padre Chico se trata de uma escola residencial que atende crianças deficientes visuais em idade escolar. Fundada em 27 de maio de 1928, na Cidade de São Paulo, recebeu o nome como forma de homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues (BRASIL, 2007).

Com a participação do Governo do Estado de São Paulo, em 1930, as primeiras atividades dos alunos ocorreram com o professor cego Mauro Montagno, aposentado pelo Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro, entretanto o ensino do braile foi iniciado com o professor Alfredo Chatagnier (BRASIL, 2007).

O Instituto mantém uma escola de Ensino Fundamental, em modelo de internato, semi-internato, externato, cursos de Artes Industriais, Educação para o Lar, Música, Orientação e Mobilidade, além de prestar serviços de assistência médica, dentária e alimentar (BRASIL, 2007).

No dia 11 de março de 1946, instalou-se em São Paulo uma importante instituição, a saber, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil-FLCB. Criada com muito esforço por Dorina de Gouve Nowill, professora de deficientes visuais, que ficara cega aos dezessete anos de idade. Contando com o apoio das autoridades públicas do Estado de São Paulo e a comunidade em geral, a (FLCB) iniciou com o intuito de produzir e distribuir livros impressos em sistema de braille. As atividades logo foram ampliadas, passaram a englobar educação, bem-estar social de pessoas cegas ou portadoras de visão subnormal. Conforme organizados os estatutos a FLCB tinha característica de organização particular, sem fins lucrativos e de abrangência nacional (BRASIL, 2007).

Declarada como de utilidade pública federal pelo decreto 40.269, datado em 15 de fevereiro de 1957, obteve sua declaração como entidade de utilidade pública municipal pelo decreto de número 4644, datado em 25 de março de 1960 e utilidade pública estadual pela lei 8059 de 13 de janeiro de 1967 (BRASIL, 2007).

Com a finalidade de integrar o deficiente visual na comunidade como pessoa autossuficiente produtiva, o trabalho do Instituto sempre foi financiado com recursos públicos das esferas municipais, estaduais, federais e de todo corpo da comunidade pelo Instituto alcançada. Em 1990 a Fundação passa a ter o nome de: Fundação Dorina Nowill para Cegos (BRASIL, 2007).

A deficiência auditiva traz limitações para o desenvolvimento do indivíduo. Considerando que a audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, vácuos nos processos psicológicos de integração de experiências, afeta o equilíbrio e a capacidade de desenvolvimento da pessoa. A sociedade conhece bem pouco os portadores de deficiência. Esse desconhecimento se reflete na ausência das estatísticas brasileiras, as leis são implantadas de modo lento e parcial, sendo ignoradas pela maior parte da população. Desta forma os deficientes auditivos recorrem a legislação para obter seus direitos de cidadão (BRASIL,2007).

Instituto Santa Terezinha

O Bispo Dom Francisco de Campos Barreto fundou o Instituto Santa Terezinha em 15 de abril de 1929, na Cidade de Campinas-SP (BRASIL, 2007).

Sua fundação foi possível devido a duas freiras brasileiras que foram ao Instituto de Bourg-La-Reine, em Paris, França, com o propósito de se prepararem como professoras especializadas no ensino de crianças surdas. Após quatro anos de formação as irmãs Suzana, Madalena e Maria da Cruz, voltaram a Campinas em companhia de duas freiras francesas, as irmãs Saint Jean e Luiza dos Anjos, dando início ao Instituto Santa Terezinha (BRASIL, 2007).

Em 18 de março de 1933, o Instituto foi transferido para Cidade de São Paulo. Até 1970, o Instituto funcionou como internato para meninas portadoras de deficiência auditiva, a partir desse ano deixou de ser um internato feminino e passou para o regime de externato, para meninos e meninas, dando assim início ao trabalho de integração de alunos deficientes auditivos no ensino regular (BRASIL, 2007).

O Instituto é mantido pela Congregação das Irmãs da Nossa Senhora do Calvário. Reconhecido como Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, mantém convênios com órgãos federais, como a Legião Brasileira de Assistência, (LBA), com órgãos estaduais e municipais, como a CBM, entidade religiosa alemã (BRASIL, 2007).

Para Cunha (2015), a síndrome de Down é uma condição genética. É uma alteração cromossômica, tem esse nome por causa de John Langdon Down, médico Britânico que descreveu a síndrome, em 1862. Esta síndrome tem relação com a dificuldade cognitiva e ao desenvolvimento físico. O desenvolvimento motor da criança com SD mostra um atraso significativo, sendo que todos os marcos do desenvolvimento motor (sentar, ficar em pé, andar) ocorrerão mais tarde, se comparado com a criança normal, a presença na hipotonia muscular contribui para esse atraso motor.

Para Gonzáles (2007, *apud* CUNHA, 2015), a síndrome tem relação com doenças maternas, com problemas viróticos, falta de vitamina etc. Pode ser que na família que tem síndrome de Down, venha ter outros casos posteriores. Os riscos aumentam quando os pais têm mais idade.

Ele ressalta que pessoas com síndrome de Down têm alteração geral no sistema nervoso, este indivíduo tem um desenvolvimento mais lento.

Esta síndrome faz com que o desenvolvimento seja limitado, quando este contraiu infecções, pode haver perdas auditivas, memória curta, com isso torna-se mais lenta a aquisição da fala e na aprendizagem da linguagem, com dificuldades gramaticais, na articulação pronominal, nas concordâncias e nas diferenças, porém não consegue desenvolver melhor resultado nos aspectos funcionais e pragmáticos da língua. A aprendizagem para essas crianças depende da interação e estímulos.

O transtorno de *déficit* de atenção e hiperatividade, TDAH é um transtorno neurobiológico de causa genética, aparecendo na infância e acompanhando o indivíduo por toda a vida.

O TDAH apresenta-se de três formas: combinada, predominantemente hiperativa/impulsiva ou predominantemente desatenta. O transtorno é influenciado pelos genes herdados e fatores ambientais podem incrementar os sintomas. Tem como *déficit* trazer a atenção e permanência, regulando as emoções e ações.

Ao longo dos anos, muitas toxinas ambientais têm sido envolvidas em hipóteses para explicação dos sintomas de TDAH como fatores nutricionais, envenenamento por chumbo e exposição pré-natal de drogas ou álcool (DUPAL; STONER, 2007, *apud* CUNHA, 2015).

Há informações que as pessoas que tem o TDAH, possuem alterações em neurotransmissores, substâncias que transmitem as informações entre as células nervosas, principalmente no controle da liberação de dopamina e da noradrenalina.

O TDAH não é compreendido por suas dificuldades e estas dificuldades nem sempre têm como causa o desinteresse do indivíduo.

Este termo “transtorno” é utilizado para descrever a incompatibilidade e entre os desafios enfrentados estão a convicção das habilidades que possui para enfrentá-los, alguns transtornos são problemas não resolvidos na infância que leva para vida adulta.

Wallon (2007, *apud* CUNHA, 2015), observa que quando nossas emoções não conseguem transformar em ações mentais ou motora,

acontecem efeitos desorganizadores em nosso ser. Podendo tornar-se potencialmente em anárquicas, explosivas e imprevisíveis.

Ele fala que o desequilíbrio emocional influencia na organização do pensamento. Os adultos têm dificuldades para controlar suas emoções, mas para as crianças é muito mais difícil. Alguns registros estão fixados em nossa memória, sem nos darmos conta causam angústias e tristezas, e não percebemos porque esse desconforto emocional, mas eles estão causando transtornos e até doenças físicas.

Para Cunha (2015), o transtorno de conduta é um dos principais motivos de encaminhamentos disciplinares do aluno. São crianças que têm dificuldades de aceitar regras e limites. Que estão sempre desafiando a autoridade, como dos pais e professores e são anti-sociais. É diagnosticado principalmente na infância e na adolescência. Pesquisas indicam que pais que são dependentes de bebidas alcoólicas, possuem maior probabilidade de terem filhos com o transtorno. Porém, outro fator é o ambiente de convívio do indivíduo que se reflete no espaço escolar. Eles não têm comprometimento, não se preocupam com os sentimentos, desejos, e o bem dos outros. Interpretam mal as intenções de terceiros, respondendo com agressões, intolerância, são durões e irritados. Os acessos de raiva e temeridade estão sempre associados.

Segundo Cunha (2015), a dislexia é um transtorno e confundida como déficit de atenção, problemas psicológicos ou mesmo desinteresse. Suas características são as dificuldades dos indivíduos de decodificar símbolos, ler, escrever, soletrar, compreender um texto, reconhecer fonemas, exercer tarefas relacionadas a coordenação motora e tem como hábito trocar, inverter, omitir ou acrescentar letras ou palavras ao escrever. De acordo com DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV), este diagnóstico é feito para saber se essa incapacidade interfere no desempenho escolar ou até mesmo nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura. Onde se caracterizam como um diagnóstico de exclusão, é preciso verificar se há outro motivo para os sintomas (problemas emocionais, auditivos, visuais etc).

O autor também explica que alunos disléxicos têm dificuldades de leitura e escrita, porém possuem inteligência compatível ao seu desenvolvimento. Eles possuem muitas habilidades e em alguns casos, são talentosos na arte,

na música, no teatro etc. Há indícios, que falam, da existência de fatores hereditários com a probabilidade que ocorra com outros membros da família.

Dispraxia para Cunha (2015), é uma disfunção motora neurológica, que impede o cérebro de desempenhar os movimentos corretamente, o que ocasiona a falta de coordenação motora, de percepção e equilíbrio, sem a existência de lesão, mas sim, uma desorganização na coordenação motora.

Este diagnóstico segundo o autor deve ser feito precocemente, para que a criança não se prejudique na vida escolar, gerando danos em sua autoestima. Estas crianças apresentam incapacidade de ficarem quietas, estão sempre balançando os pés ou ficam batendo palmas, sujam-se muito ao comer e esbarram frequentemente em objetos.

Segundo Farrell (2008, *apud* CUNHA, 2015), algumas crianças têm células nervosas do córtex cerebral, que possuem menos interconexão reforçadas. Isso torna a capacidade do cérebro para processar as informações mais lentas, causando o comprometimento em seu desenvolvimento motor. Esta criança tem dificuldade de responder e agir de modo apropriado ao receber as instruções faladas. Ele sabe realizar atividades, porém, tem dificuldades de organizar os movimentos e executá-los.

Cunha (2015), explica que é um transtorno relacionado a identificação e classificação dos números, e também na execução de cálculos mentais ou feitos no papel. Esta dificuldade está relacionada especificamente, a uma dificuldade na compreensão e aprendizado de matemática. Ela se manifesta com mais frequência nas atividades escolares. Estudantes com discalculia não possuem compreensão intuitiva e não entendem conceitos básicos numéricos simples. A discalculia não prejudica a habilidade de leitura, mais influência no processamento lógico- matemático e afeta a percepção de tempo e espaço. Pode ser encontrado em alunos com dislexia e TDAH.

A Disgrafia é uma alteração da escrita, está ligada a problemas de percepção motora. Caracteriza rigidez no traço, lentidão, pouca orientação espacial no papel e escrita não uniforme.

São dois tipos segundo Sampaio (2009, *apud* CUNHA, 2015):

1- Motora: aluno lê e fala bem, porém a dificuldade está na coordenação motora fina para escrever letras, palavras e números.

2-Perceptiva: Este aluno tem dificuldades para relacionar o sistema simbólico e as grafias que representam sons, palavras e frases.

Para Cunha (2015), está ligado ao atraso do domínio da linguagem. Este aluno confunde as letras e as sílabas, ou efetua troca ortográficas, com isso faz inversões, aglutinações, omissões e desordem na estrutura das orações em conteúdo que já foram trabalhadas em sala de aula.

Isso pode acontecer na alfabetização, mas se continuarem essas dificuldades deve ser encaminhado ao especialista.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martins (2010), faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula como explica o seguinte autor:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2002, p.11 *apud* MARTINS, 2010, p.14).

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS,2010).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

[...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados (MARTINS, 2010, p.15).

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Profundas mudanças sociais que se faziam presentes (a exemplo da industrialização/modernização do país, aceleração da urbanização e reivindicações pela democratização da escola pública, influências da “guerra fria” etc.) gestaram os primeiros sinais de esgotamento do ideário que fora aventado como ícone de uma educação moderna, democrática e humanista (MARTINS, 2010, p.17).

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as “teorias do capital humano”. Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a “visão crítico reprodutivista”. As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma “educação popular”, bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – “aprender a aprender”, Neoconstrutivismo – “pedagogia das competências” aprendizagem individual, Neotecnicismo - “qualidade total” escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Nesta perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo – classe, grupos

pequenos, grupos maiores, grupos fixos) (FIGUEIREDO, 2013, p.142).

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando-se em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade, é o que expõe a autora no seguinte trecho:

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2013, p. 143).

Booth e Ainscow (2000, *apud* FIGUEIREDO, 2013), o percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuíram para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, *apud* MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando

assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2015. p. 12).

Michels (2006), explica que a formação de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, com habilitação em educação especial, e não em uma de suas áreas definidas pelas deficiências e deverá estar relacionada com o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

Seguindo ainda no pensamento da autora, podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

Quanto à formação de professores de hoje, há constantes mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. As competências que se esperam que o professor domine se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Espera-se que o professor seja competente dominando, desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc. Isto sem considerar as grandes expectativas que existem sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional. Alguns autores têm, por isso, denominado a missão do professor na escola contemporânea como uma “missão impossível” (BRASIL, 2008).

Poderia pensar que este problema se resolverá com mais conteúdo na formação e assim com a extensão dos currículos de formação. Mas não parece ser esta a solução. Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de teoria que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Pode-se, assim, promover ao professor um conjunto de experiências que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real. A profissão de professor envolve um grande número de decisões que tradicionalmente são da sua responsabilidade e que lhe contribui um elevado grau de autonomia no quotidiano da sua profissão. Por isso, é tão complexa a profissão e a sua devida formação e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples aumento de formação teórica. Conceder informação era, tradicionalmente, um dos itens principais do processo educativo. Mas, a profissão docente deixou de estar tão intimamente comprometida com um ensino baseado na informação. O papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento. Este procedimento implica que para que a

informação se transforme em conhecimento precisa ser discutido, refletido e, completada. Esta é uma nova competência do professor e da escola. Tomando como exemplo uma dilatada experiência na formação de professores na área das NEE (NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS) tanto no campo graduado como pós-graduado, vamos discutir os modelos e estratégias que nos parecem mais adequados para preparar os professores para os desafios da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, conseqüente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, científicas e culturais.

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Silva, p.1 ano 1996)

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginárias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o autismo foram os temas mais abordados neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento

especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade.

Pôde-se ratificar que autismo não é doença. Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista.

Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferentemente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações imaginárias das distintas culturas que se renovam através dos tempos.

O processo artístico de ensinar arte é enfrentar muitos desafios, é ser capaz de comprometer-se em refletir as questões sociais, ecológicas e culturais. Perante questões tão complexas como o autismo, a arte e a educação.

REFERÊNCIAS

KANNER, Léo. *Austitic*. Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2:217-250 (1943).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC / SEF. 1997.

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo: o que os pais precisam saber?** Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2011.

KATHRYN, Ellis et al. **Autismo**. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – **CID-10**. 2018.

CUNHA, Eugênio. **Austismo e Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 74, p.: il – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DESENHO GEOMÉTRICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA

Marcos Paulo Martins Ferreira

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo verificar os fatos ocorridos, isto é, alterações nos quadros/matrizes curriculares, mudanças nas legislações que tratam do assunto entre outros fatos, com a disciplina de Desenho Geométrico na Educação Básica da rede pública, com seu foco voltado para as séries finais do Ensino Fundamental. Para isso analisamos as legislações e documentos oficiais de origem federal e estadual. Como referencial teórico, analisamos as teorias do casal Van Hiele, de Bernard Parsyys, de Nicolas Balacheff e de Michael De Villiers que estudaram o ensino e a aprendizagem da Geometria. Analisamos, também, alguns *softwares* de Geometria Dinâmica, que tem como objetivo ser uma alternativa pedagógica para o ensino da Geometria e do Desenho Geométrico, com o intuito de tentar ajudar os professores, os alunos e a gestão escolar a resgatar a importância da disciplina Desenho Geométrico.

Palavras-chave: Desenho Geométrico, Geometria, Matemática, Educação Básica.

ABSTRACT

This study had as objective check events that occurred, this é, changes on the arrays/tables curriculum, changes in legislation dealing with the subject amongs other facts, with Geometric Design discipline in the public Basic Education, with its focus on the final grades of secondary school. For that we analyzed the legislation and official documents of federal and state origin. As a theoretical

framework we analyzed the theories of the couple Van Hiele, of Bernard Parsyys, Nicolas Balacheff and Michael De Villiers who studied the teaching and learning of geometry. We also analyzed some dynamic geometry software, which intends to be an educational alternative to the teaching of Geometry and Geometric Drawing, in order to help the teachers, the students and the school management rescue the importance of Geometric Design discipline.

Keywords: Geometric Design, Geometry, Mathematics, Basic Education, Dynamic Geometry, Software.

1 INTRODUÇÃO

Até o final da década de oitenta e começo da década de noventa do século XX, Desenho Geométrico estava inserido como componente da matriz curricular das séries finais do Ensino Fundamental com professor habilitado e específico para ministrar as aulas dessa disciplina. Entretanto, no decorrer dos anos, o Desenho Geométrico foi efetivamente excluído da grade curricular, constando apenas como conteúdo da disciplina de Matemática. A verificação das causas e consequências dessa exclusão nos guiou nesta pesquisa bibliográfica e documental.

Nosso objetivo é, então, investigar e conhecer os fatos ocorridos com a disciplina Desenho Geométrico na Educação Básica da rede pública do Estado de São Paulo, mais especificamente o Ciclo II do Ensino Fundamental. Nossa meta é conhecer os motivos da não ocorrência da disciplina de Desenho Geométrico no Ensino Fundamental da rede pública, buscando descobrir os prejuízos causados aos alunos por essa alteração. Tentaremos também resgatar a importância dessa disciplina junto a professores, alunos e interessados em geral.

Os documentos consultados neste trabalho são: de nível federal, como a Lei de Diretrizes e Base (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de nível estadual, como Guias Curriculares, Proposta Curricular para o Ensino de

Matemática entre outros, que tratam das disciplinas obrigatórias do currículo da rede pública de ensino.

Pavanello (1989) observou na sua pesquisa que já em meados da década de 70 do século XX os alunos demonstravam, cada vez mais, menos conhecimento dos conceitos geométricos elementares, apesar de se apropriarem de algumas definições e ou enunciados de alguns teoremas como o de Pitágoras, por exemplo, não conseguiam utilizá-los na resolução de problemas porque, para eles, tais definições e teoremas não tinham qualquer relação com o mundo real, evidenciando, assim a incapacidade de realizar construções geométricas. Segundo a autora, participante de um projeto de capacitação oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 1980, constatou que os professores não incluíam esse tema na programação de suas aulas, ou quando o incluíam colocavam sempre no final do 4º bimestre, como sugeriam os livros didáticos, dando a ideia de que esse é o cronograma ideal, e com isso o tema em questão sempre ficava para o final do ano letivo e com o argumento da falta de tempo não era abordado.

No ano de 1971, quando foi promulgada a Lei nº 5.692 de 11 de agosto (Lei de Diretrizes e Base para Educação Nacional) que revogou alguns artigos da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Base para Educação Nacional), o Ensino Fundamental, que a partir dessa lei passou se chamar 1º grau, sofreu grandes alterações. Segundo Zuin (2002), uma das alterações foi tornar a disciplina de Desenho Geométrico optativa da parte diversificada deixando a cargo das instituições de ensino a implantação ou não da disciplina, e em decorrência disso muitas escolas optaram por não a incluir na matriz curricular, e o que já vinha mal, piorou, pois tornou ainda mais omissos o ensino de Geometria e conseqüentemente o ensino do Desenho Geométrico, como afirma Pavanello (1993),

[...] possibilitou que muitos professores de matemática, sentindo-se inseguros para trabalhar com a geometria, deixassem de incluí-la em sua programação. Por outro lado, mesmo dentre aqueles que continuaram a ensiná-la, muitos reservaram o final do ano letivo para sua abordagem em sala de aula – talvez numa tentativa, ainda que inconsciente, de utilizar a falta de tempo como desculpa pela não realização do trabalho programado com o tópico em questão (PAVANELLO, 1993, p.7).

Para Nascimento (2000) essa disciplina foi excluída da rede escolar, mas afirma Zuin (2002) que várias escolas incluíram o Desenho Geométrico nas aulas de Educação Artística, desse modo, por algum tempo Desenho Geométrico esboçou uma revalorização, o que não permaneceu por muito tempo. Em contrapartida, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para os 3º e 4º Ciclos, do então chamado Ensino Fundamental II e antigo 1º Grau, em 1998 foi observada uma real preocupação com o ensino da disciplina Desenho Geométrico nesse nível de ensino no entendimento de Zuin (2000). Kopke (1994), em seu estudo, afirma que não só o Desenho Geométrico, mas principalmente a Geometria foram expulsos da sala de aula, o que, segundo a autora, também foi verificado por outros pesquisadores. Kopke (1994) procurou responder a algumas questões que já se faziam pertinentes no tocante a esses assuntos, como: “Por que o ensino do Desenho Geométrico foi retirado das escolas? Por que não se cobra de quem o ensina? Como retornar com o desenho para as escolas de 1º e 2º graus?...”. Para Kopke (2007), o problema vai além da sala de aula das escolas de Educação Básica, a falta do Desenho Geométrico e também da Geometria atinge também as salas de aula do nível superior, na formação do professor de Matemática que, como profissional da educação, fica impossibilitado de ensinar o que não aprendeu e essa ausência contribuiu e determinou para que essas disciplinas desaparecessem e isso, para a autora, tornou-se um círculo vicioso, o aluno não aprende na Educação Básica e, na graduação e conseqüentemente fica sem condições de ensinar quando volta para a sala de aula na condição de professor.

Essa ideia é reforçada por Pavanello (1989), que por ocasião da participação no já citado projeto de capacitação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), recolheu depoimentos de professores participantes do projeto que diziam não estar preparados para ministrarem aulas sobre esse assunto por não terem uma formação adequada ou pelo menos satisfatória. Não diferente das conclusões anteriores, Lorenzato (1995) também observou que os professores não tiveram formação satisfatória nessa área da Matemática para que pudessem ensiná-la, em consequência disso restaram

duas alternativas para eles: ensinar a Geometria e ou o Desenho Geométrico de forma não satisfatória ou então não os ensinar.

Não obstante do despreparo dos professores em relação à Geometria, é a demasiada importância dada, por eles, aos livros didáticos e isso faz com que deixem de lado recursos materiais muito relevantes e fundamentais ao ensino da Geometria, tais como: sólidos geométricos, régua, compasso, transferidor, esquadro, geoplanos, dobraduras, dentre outros, pois assim argumentam Silva e Martins (2000),

[...] os materiais manipuláveis são fundamentais se pensarmos em ajudar a criança na passagem do concreto para o abstrato, na medida em que eles apelam a vários sentidos e são usados pelas crianças como uma espécie de suporte físico numa situação de aprendizagem (SILVA e MARTINS, 2000, p.4).

Corroborando com a idéia de Silva e Martins (2000), Lorenzato (2006) afirma que as palavras ditas pelos professores na sala de aula na explicação do conteúdo não conseguem ilustrar de forma significativa como os recursos materiais, que saem da abstração e mostram o concreto. Tendo em vista a relevância destes recursos, cabem duas perguntas: Como os livros didáticos abordam a Geometria? Eles estimulam o uso destes materiais? . Na perspectiva de Lorenzato, na maioria dos livros didáticos:

[...] a Geometria é apresentada como um conjunto de definições, propriedades, nomes e fórmulas, desligado de quaisquer aplicações ou explicações de natureza histórica ou lógica; noutros a Geometria é reduzida a meia dúzia de fórmulas banais do mundo físico. Como se não bastasse, a Geometria quase sempre é apresentada na última parte do livro, aumentando a probabilidade dela não vir a ser estudada por falta de tempo letivo. (LORENZATO, 1995, p.4).

Zuin (2002) ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática coloca que os currículos sofreram grandes alterações, a mudança do Desenho Geométrico para a Educação Artística, extinguindo com o ensino dos conceitos geométricos abordados na disciplina de Desenho Geométrico o que contribuiu ainda mais para o abandono da Geometria. Pavanello (1993) e Zuin (2002) consideram que esse abandono não foi total, uma vez que algumas escolas particulares continuaram a ensinar Geometria.

Zuin ainda afirma que na década de 1980 houve um movimento que reivindicou o retorno do Desenho Geométrico à Educação Básica, com isso algumas editoras publicaram livros de Desenho Geométrico, mas ainda assim nem todas as escolas voltaram a abordar as construções geométricas. Da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (6º e 7º, e 8º e 9º anos, respectivamente, do Ensino Fundamental de nove anos), Zuin (2002) pôde concluir que houve uma preocupação com o ensino da Geometria e mais especificamente com as construções geométricas, em virtude disso alguns livros didáticos trouxeram capítulos dedicados exclusivamente a esse tópico, mas:

Entendemos, entretanto, que as recomendações dos PCN e os novos tópicos dedicados aos traçados geométricos nos textos didáticos, não são suficientes para mudar os conteúdos abordados em sala de aula, *locus* comandado pelo professor. Este é quem determina tópicos, atividades e metodologias a serem seguidas (ZUIN, 2002, p.14).

Entendemos que a formação dos professores é muito importante para o ensino da Geometria e, também, do contexto colocado em questão pelos autores pesquisados, mais especificamente por Pavanello (1989) e Zuin (2002), compreendemos a problemática do ensino da Geometria e das construções geométricas no Brasil, quadro ainda presente nas escolas públicas. Muito embora, os autores não mencionem o Ensino Médio, podemos acreditar que a problemática do Ensino Fundamental se estenda também ao Ensino Médio, entretanto o foco e os esforços da nossa pesquisa estão voltados somente para o Ensino Fundamental.

Iremos fazer uma breve pesquisa sobre o ensino da Geometria por meio de *softwares* de Geometria Dinâmica, em razão da afirmação de Alves e Soares (2003):

De todos os tópicos presentes nos currículos da matemática escolar, a geometria é o que tem experimentado as maiores e mais profundas transformações com a utilização da tecnologia informática; devido, principalmente, ao desenvolvimento de softwares específicos voltados para o seu processo de ensino-aprendizagem (ALVES e SOARES, 2003, P. 3)

Este trabalho foi organizado em mais quatro capítulos, além deste e das referências bibliográficas.

No segundo capítulo desta pesquisa abordamos o tema “Aprendizagem da Geometria” sob o ponto de vista, o pensamento e o que afirmam o casal Van Hiele (2011), Parzysz (2006), Balacheff (2005) e DeVilliers (2001), comentando e comparando as ideias e convicções de cada teórico para fundamentação teórica desta pesquisa.

No terceiro capítulo analisamos documentos oficiais e legislações que versam sobre o tema em questão para conhecermos as ocorrências e alterações nos conteúdos da grade curricular da Educação Básica dos 3º e 4º ciclos, denominado atualmente como ciclo II do Ensino Fundamental.

No quarto capítulo apresentamos alguns *softwares* que são utilizados para o ensino da Geometria e do Desenho Geométrico, que recebem a nomenclatura de Geometria Dinâmica, comentando os aspectos positivos da sua utilização e as limitações apresentadas no processo de ensino aprendizagem dos tópicos em questão. Entendemos que é relevante essa abordagem, tendo em vista que cada vez mais se utilizam *softwares* de Geometria Dinâmica para se realizar as construções geométricas e se observar as propriedades dos objetos geométricos. Desta forma, pesquisaremos alguns *softwares* que podem ser utilizados para o ensino do Desenho Geométrico, suas características e analisaremos a validade do seu uso como ferramenta para este objetivo.

E, finalmente, o quinto capítulo que aborda nossas discussões e considerações finais às vistas das conclusões das pesquisas realizadas do tema em questão.

2 APRENDIZAGEM DA GEOMETRIA

O alto grau de conhecimento da Geometria das antigas civilizações egípcias é comprovado por documentos, mas é ainda mais evidenciado por suas construções como, por exemplo, as pirâmides que, sabidamente, demandam muito conhecimento para a edificação, além de servir como ferramenta para observar e prever os movimentos dos astros, e isso nos mostra como, desde muito tempo, essa ciência é desenvolvida.

A palavra Geometria tem origem grega dos termos *geo* que significa terra e *metria* que significa medida, assim uma tradução mais comum é “medida de terra” e surgiu da necessidade da divisão do território para a prática da agricultura. Há cerca de cinco mil anos os egípcios já eram capazes de marcar o território e suas áreas, o que era uma importante tarefa, pois através dessas áreas se determinava quanto de imposto cada proprietário deveria pagar.

O estudo da Geometria, segundo Guerato (2008), tem entre outros aspectos positivos auxiliar o aluno no desenvolvimento da criatividade que, com o estímulo do professor, busca novos caminhos para a solução de problemas, além de criar subsídios para que os alunos comuniquem suas ideias aprimorando a capacidade de comunicação.

Guerato (2008) ainda afirma a importância de o professor, no processo de ensino e aprendizagem, preocupar-se com a apresentação de exemplos e que estes também sejam fornecidos pelos alunos para que se evitem os erros de generalização e também se importe em não usar os exemplos com modelos únicos para que o discente não seja induzido a pensar que tal definição valha somente naquela situação específica. Exemplos que por vezes ocorrem são sobre o quadrado e o retângulo, pois nem sempre é dito ao aluno que todo quadrado também é um retângulo, mas nem todo retângulo também é um quadrado, outro exemplo para evitar erro de generalização é ao apresentar aos alunos o conceito de triângulo, o professor deve usar exemplos de triângulos diferentes entre si quanto aos lados e aos ângulos.

Mesmo verificando que o ensino da Matemática e da Geometria é muito positivo tendo em vista as habilidades e competências estimuladas nos alunos, nota-se um exagerado preconceito em relação à Matemática por parte dos mesmos que a veem como um gigante a ser vencido no processo de sua formação escolar e, de modo geral, maior preconceito ainda se registra em relação à Geometria, pois é o que afirma Guerato (2008) “*A Geometria, em geral é deixada para segundo plano no ensino da Matemática devido ao mito de que é a parte mais complicada*”, esse preconceito, segundo Guerato (2008), também se dá em virtude de que muitos alunos não obtêm o rendimento esperado alegando o rigor aplicado a essa disciplina pelos educadores, e Guerato (2008), na tentativa de mudar essa situação, em sua pesquisa procurou verificar novas possibilidades para ensinar a Geometria de forma que

esta tenha significado e sirva de instrumento para que o aluno entenda os aspectos do mundo real que dependam do conhecimento da Geometria.

2.1 Teoria de Van Hiele

Na teoria dos Van Hiele a progressão do processo de aprendizagem da Geometria é proposta por cinco níveis de compreensão dos conceitos geométricos. Essa teoria, segundo Pires, Curi e Campos (2000), foi criada por Pierre Van Hiele e sua esposa Dina Van Hiele Geldof pensando nas dificuldades apresentadas por seus alunos do curso secundário na Holanda.

Este modelo é composto por cinco níveis de aprendizagem em Geometria nesse modelo os alunos avançam ao próximo nível tendo em vista a experiência obtida nos níveis anteriores através de atividades adequadas que, para os autores, dependem mais de uma apropriada aprendizagem do que da maturação geométrica do aluno. De forma que cada nível de aprendizagem é definido por conexões entre os objetos de estudo e linguagem própria. Assim, asseguram os Van Hiele que, se for apresentado ao aluno uma proposta de aprendizagem em um nível mais elevado que não o imediatamente superior do que o já atingido por ele, não conseguirá compreender a proposta em questão. Os cinco níveis propostos pelo modelo dos Van Hiele são hierárquicos entre si, então o aluno somente atingirá determinado nível de raciocínio se tiver compreendido as propostas dos níveis anteriores, que para Pires, Curi e Campos (2000) responde o porquê do impedimento da aprendizagem da Geometria:

Esta pode ser uma explicação para as dificuldades apresentadas pelos alunos quando engajados num curso de Geometria (nível 3), sem a necessária vivência prévia das experiências nos níveis anteriores. (PIRES, CURI & CAMPOS, 2000, p. 33).

A seguir apresentamos os níveis de aprendizagem, suas características e exemplo de atividade de cada nível no modelo dos Van Hiele;

2.1.1 Primeiro nível - Reconhecimento

É caracterizado pela ciência do objeto geométrico, pela comparação e nomenclatura das figuras geométricas por suas aparências físicas. Como

exemplo de atividade têm a classificação de recortes de quadriláteros em grupos de quadrados, retângulos, paralelogramos, losangos e trapézios.

2.1.2 Segundo nível – Análise

É caracterizado pela capacidade do aluno em observar as figuras em termos de seus componentes, pelo reconhecimento de suas propriedades e pela apropriação dessas propriedades para a resolução de problemas. Como exemplo de atividade nesse nível de aprendizagem é a descrição de um quadrado por meio de suas propriedades: quatro lados congruentes, quatro ângulos retos, lados opostos congruentes e paralelos.

2.1.3 Terceiro nível – Percepção

Nível no qual o aluno já tem a ciência da necessidade de uma definição precisa, e de que uma propriedade pode decorrer de outra, por meio de argumentação informal e ordenação de classes de figuras geométricas. Como exemplo de atividade, podemos apresentar a descrição de um quadrado através de suas propriedades mínimas: quatro lados congruentes, quatro ângulos retos e o reconhecimento de que o quadrado também é um retângulo.

2.1.4 Quarto nível - Dedução

Caracterizado pelo domínio do processo dedutivo e das demonstrações, e o reconhecimento de condições necessárias e suficientes. Pode-se trabalhar, como atividade, a demonstração de propriedades dos triângulos e quadriláteros usando a congruência de triângulos.

2.1.5 Quinto nível - Rigor

Caracterizado pela capacidade e compreensão das demonstrações formais e estabelecimento formal de teoremas em diversos sistemas com competência para compará-los. Um exemplo de atividade é o estabelecimento e demonstração de teoremas geométricos a partir de um sistema de axiomas.

Preconiza ainda a teoria dos Van Hiele que a evolução do pensamento geométrico acontece de forma lenta desde os primeiros rudimentos até as formas dedutivas finais onde se articulam o intuitivo e o dedutivo.

Silva e Candido (s/d) sustentam que no modelo dos Van Hiele as características dos níveis de raciocínio são de suma importância para que haja um bom entendimento. As características são:

- Sequencialidade: em cada tema proposto o aluno deve passar por todos os níveis;
- Linguagem: para compreensão do raciocínio matemático o uso de termos adequados em cada nível auxilia os alunos na interpretação do tema proposto;
- Localidade dos níveis: o aluno pode estar em diferentes níveis com relação a tópicos diferentes da Geometria e;
- Continuidade dos níveis: os estudos de cada tema devem atingir o último nível passando por todos os níveis inferiores hierárquica e continuamente.

2.2 Teoria de Bernard Parzysz

Luis (2005) afirma que Parzysz apoiado na teoria dos Van Hiele propôs um modelo com quatro níveis no desenvolvimento do ensino da Geometria e assim como o modelo dos Van Hiele os níveis também são hierárquicos, porém separados em duas etapas: Geometria Não-Axiomática e Geometria Axiomática. A Geometria Não-Axiomática corresponde a uma Geometria onde os objetos geométricos são materializados e recebe o nome de Geometria Concreta que é apresentada nos níveis G0 e G1; e a Geometria Axiomática chamada de Teórica onde os objetos de estudos são conceituais, é exposta nos níveis G2 e G3, Luis (2005) afirma, ainda, que o modelo de Parzysz está apoiado em dois pilares, um da natureza físicas dos objetos em questão onde a física e a teoria são confrontadas e outro nos modos de validação onde a percepção e a lógica dedutiva se confrontam.

Apresentamos, a seguir, cada um dos quatro níveis do desenvolvimento geométrico e da aprendizagem da Geometria, segundo Parzysz, também destacados por Luis (2005) em sua pesquisa:

2.2.1 Nível G0 - Geometria Concreta

O estudo neste nível é considerado a realidade física, o concreto, onde os objetos são representações materiais dos entes geométricos e se privilegia o toque, o manuseio e o olhar nos objetos em questão proporcionando ao aluno condições para fazer as validações. Podemos propor como atividade, nesse nível, o reconhecimento, por uma criança, das formas geométricas contidas em objetos do cotidiano, tais como caixas diversas e outros objetos que podem ser até seus brinquedos.

2.2.2 Nível G1- Geometria Espaço-Gráfico

Neste nível a aprendizagem, diferentemente no nível G0, os objetos não são concretos, mas representações construídas no papel ou na tela de um computador, onde as percepções das propriedades dos objetos geométricos são verificadas por meio do olhar, neste nível a utilização de instrumentos como régua, compasso, transferidor e esquadro pode se relacionar às técnicas usadas para a resolução de exercícios. Um exemplo de atividade nesse nível seriam as construções realizadas nas aulas de Desenho Geométrico quer com régua e compasso, quer com o uso de um *software* de Geometria Dinâmica (estes *softwares* estão mais detalhados no capítulo 4 deste trabalho).

2.2.3 Nível G2 - Geometria Proto-axiomática

Neste nível, o estudo se apoia nas representações em papel ou na tela de um computador, assim como no nível G1, e as demonstrações dos teoremas são realizadas a partir das afirmações que os alunos aceitam de modo intuitivo, os objetos e as validações das afirmações são feitas da mesma forma que a Geometria axiomática, contudo, sem a necessidade de se explicar um sistema de axiomas. Essa técnica utilizada refere-se às figuras geométricas cuja existência é assegurada pelas definições, axiomas e propriedades que já são aceitas pelos alunos. Estão neste nível alunos que conseguem explicar o

porquê da validade de algumas propriedades geométricas, apoiados pela teoria relacionada com o assunto estudado.

2.2.4 Nível G3 - Geometria Axiomática

Neste nível o estudo está baseado na Geometria formal, onde os axiomas são completamente explicados e o aluno, nesse ponto, já está apto a conhecer e se localizar em diferentes sistemas de axiomas, bem como compará-los. Podemos relacionar a este nível de aprendizagem as demonstrações formais que geralmente são realizadas em cursos de Geometria nos cursos superiores.

Luis (2005) ainda afirma que a diferença, na teoria de Parzysz, do nível G2 em relação aos níveis G1 e G3 é que no nível G2 o estudo está voltado para a modelação do espaço físico de G1, e no nível G3 o estudo não faz nenhuma referência ao mundo real, físico ou concreto, isso quer dizer que no nível G2 a Geometria é trabalhada por meio de axiomas parcialmente implícitos e no nível G3 é uma Geometria formal.

Parzysz (2003, *apud* Campelo et al 2003, p. 3) introduziu em sua pesquisa uma tabela resumo com as etapas do desenvolvimento do pensamento geométrico segundo a teoria de Parzysz, como segue:

Tabela 1: Níveis de aprendizagem da Geometria segundo Parzysz (2003)

| | Geometrias não axiomáticas | | Geometrias axiomáticas | |
|--|----------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------|
| Tipo de Geometria | Concreta* (G0) | Espaço-Gráfico (G1) | Proto-axiomática (G2) | Axiomática (G3) |
| Objetos | Físicos | | Teóricos | |
| Validações | Perceptivo-dedutivos | | Hipotético-dedutivos | |
| * G0 não uma geometria propriamente dita | | | | |

Neste quadro fica evidente como estão classificados os níveis de aprendizagem da Geometria G0, G1, G2 e G3, Concreta, Espaço-Gráfico, Proto-axiomática e Axiomática respectivamente, quanto ao tipo de Geometria, não-axiomática e axiomática e a natureza das suas validações, Perceptivo-dedutivos e Hipotético-dedutivos, e também quanto à natureza dos objetos, Físicos e Teóricos.

2.3 Teoria de Nicolas Balacheff

Segundo Luis (2005) Balacheff afirma que explicação, prova e demonstração se diferenciam entre si, para ele a explicação torna uma afirmação compreensível por meio de uma exposição oral, a prova é uma argumentação que oferece razões para tornar uma afirmação verdadeira e é aceita por um grupo de pessoas com interesse comum em um dado momento, e demonstração é uma prova aceita pela comunidade matemática. Atualmente prova é sinônimo de demonstração para a comunidade dos matemáticos, o que, segundo Deus (s/d), para Balacheff tratá-los assim pode oferecer problemas para o estudo do tema demonstração e por isso ele os diferencia.

A teoria de Balacheff, segundo Luis (2005), está dividida em quatro etapas de desenvolvimento das provas matemáticas, separadas em dois tipos, provas pragmáticas e prova intelectual, sendo que as três primeiras etapas estão inseridas nas provas pragmáticas e a quarta etapa na prova intelectual. Luis (2005) ainda afirma que para Balacheff a aprendizagem da prova matemática só pode ser alcançada mediante o percurso hierárquico destas quatro etapas, e Deus (s/d) em sua pesquisa afirma que para Balacheff os alunos, para compreenderem o significado e serem capazes de empreender uma demonstração, devem passar por esses dois tipos de provas, e também busca delimitar bem o que se trata de prova e o que se trata de demonstração.

Deus (s/d) assegura que Balacheff apresenta a prova como opção da possibilidade de, mesmo que após um longo processo, tratar o assunto demonstração.

As provas pragmáticas se fundamentam no que o aluno tem de conhecimento prático, isto é, nas ações que já foram realizadas por ele próprio como desenhos e habilidades na observação de objetos geométricos, e as provas intelectuais se apoiam nas formulações e conhecimentos das propriedades em questão. A evolução das provas pragmáticas para as provas intelectuais é indicada pelo aprimoramento dos meios de linguagem.

Na teoria de Balacheff que defende a aprendizagem da prova, sustenta Luis (2005) que as quatro etapas estão assim classificadas:

- 1. Empirismo ingênuo: nesta etapa o aluno consegue chegar à conclusão que a afirmação é verdadeira observando alguns casos.
- 2. Experiência crucial: é aquela em que o aluno se utiliza de um exemplo com certas características para investigar sua validade para um caso específico e ocorrendo a comprovação da validade conclui-se seu caráter geral.
- 3. Exemplo genérico: é aquele em que o aluno faz a validação de uma afirmação realizando operações e transformações de um objeto, representante expressivo de uma categoria, com propriedades que lhe são características e uma estrutura significativa, de forma que a veracidade do problema em questão se torne visível.
- 4. Experiência mental: nesta etapa o aluno faz a validação de uma afirmação com uma linguagem mais difícil e uma construção cognitiva mais complexa, sem a utilização de casos particulares.

2.4 Teoria de Michael De Villiers

De Villiers (2001) comenta em sua pesquisa sobre a dificuldade que os alunos têm para compreender a necessidade de demonstração que, segundo ele, é verificada em toda pesquisa em educação, se apresentando como um grande problema no ensino da demonstração. Freudenthal (1958, *apud* De Villiers 2001, p. 31) diz que o problema dos alunos em relação à demonstração não deve ser atribuído apenas ao fato de os alunos terem um desenvolvimento cognitivo lento, mas também ao fato de eles não entenderem a função da demonstração, pois pesquisas recentes mostram que crianças mesmo sendo muito novas são capazes de realizar raciocínios lógicos em situações reais e com significado para elas. Mas, sobretudo, o problema maior está na motivação que a função da demonstração exerce sobre os alunos.

Para De Villiers uma questão se faz necessária, “Que funções têm a demonstração na própria Matemática que podem ser utilizadas na sala de aula

para torna-la mais significativa para os alunos?”. Diante desta questão ele discute as funções da demonstração, que usualmente foi vista somente como ferramenta para verificação da validade das afirmações matemáticas e com a ideia principal de remover dúvida pessoal ou de pessoas céticas (desconfiadas).

Kline (1973, *apud* De Villiers 2001, p. 31) afirma que uma demonstração só tem significado para o aluno quando responde às suas dúvidas e prova o que não é óbvio, e para Hanna (1989, *apud* De Villiers 2001, p. 31) afirma que “Uma demonstração é um argumento necessário para validar uma afirmação...”, e também sustenta Volmink (1990, *apud* De Villiers 2001, p. 31) que a demonstração tem a função de convencer pessoas, incluindo nós mesmos, podendo encará-la como argumento suficiente para o convencimento.

Além das funções de validar e convencer, Freudenthal (1973, *apud* De Villiers 2001, p. 32) registra que a demonstração ainda tem a função de duvidar do rigor dedutivo sob o ponto de vista da demonstração como processo de verificação.

Diante da discussão sobre as funções da demonstração De Villiers (2001) apresenta sua teoria, observando que não defende nem como única, nem como completa, caracterizada pelas etapas a seguir, considerando-a útil relativo à função da demonstração, salientando que a ordem apresentada não significa ordem de importância:

- A função da demonstração como processo de **verificação**: é o convencimento da validade de uma conjectura, a convicção é um pré-requisito para a demonstração, pois sem a confiança dessa validade dificilmente teríamos coragem para empreender a demonstração, segundo Polya (1954, *apud* De Villiers 2001, p. 32).
- A função da demonstração como processo de **explicação**: é a confirmação, pelo aluno, da validação da conjectura por meio do método de verificações quase-empíricas como construções, medições rigorosas, substituição numérica entre outras.
- A função da demonstração como processo de **sistematização**: é a demonstração empreendida pelo aluno por meio de um sistema dedutivo

de axiomas, definições e teoremas obtendo um conjunto de resultados conhecidos com o objetivo principal de organizar as afirmações, que já sabidamente verdadeiras e que não são logicamente relacionadas, e não verificar se são realmente verdadeiras.

- A função da demonstração como processo de **descoberta**: nessa o aluno faz a descoberta dos teoremas por meio da intuição e de métodos quase-empíricos antes de serem verificados através de demonstrações.
- A função da demonstração como meio de **comunicação**: é aquela em que o aluno interage com o professor e com outros alunos através das demonstrações matemáticas.
- A função da demonstração como **desafio intelectual**: é a demonstração para se testar diante de um desafio. Nessa função o aluno cria um campo de teste para a energia intelectual e engenho matemático.

Observamos que nestas teorias a questão da evolução do conhecimento matemático registra-se em etapas ou níveis hierárquicos entre si, com exceção do modelo de De Villiers, que defendem que a passagem pelos níveis ou etapas anteriores deve ser seguida para que se atinja a maturação do conhecimento matemático. Notamos também que as teorias de Van Hiele e Parzysz estão voltadas para o ensino da Geometria enquanto as de Balacheff e De Villiers para o ensino da Matemática de modo geral.

No capítulo a seguir analisaremos os documentos oficiais e a legislação que regem e normatizam os sistemas de educação sempre com o foco no Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos com esse trabalho contribuir para a melhoria da formação acadêmica dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática e também a todos que se interessem e venham ler esta pesquisa e se informar a respeito dos acontecimentos referentes à disciplina Desenho Geométrico.

O maior desafio desse trabalho foi constatar a desvalorização que a disciplina de Desenho Geométrico na Educação Básica vem sofrendo ao longo do tempo o que se apresentou durante as pesquisas os documentos oficiais e aos textos de autores que abordam o assunto. Pudemos observar que foi, não só a desvalorização, mas também o descaso com essa disciplina e, conseqüentemente, com a Geometria. Uma das causas dessa desvalorização está ligada, infelizmente, à formação do professor de Matemática que não tem o preparo necessário e adequado para ministrar as aulas, não só de Desenho Geométrico, mas principalmente de Geometria, pois a cada autor pesquisado, a cada trabalho lido, a cada pesquisa publicada no assunto verificamos que os professores não estão preparados para trabalharem esse tópico de forma satisfatória, logo, além dos outros fatores que impedem o ensino do Desenho Geométrico sempre esbarramos, também, na questão da má formação do professor de Matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, George de Souza; SOARES, Adriana Benevides - **Geometria Dinâmica: um estudo de seus recursos, potencialidades e limitações através do software *Tabulae*** – Workshop em Informática na Educação-versão 2003. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2003.

BORBA, Marcelo. **A Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática** – Anais da 27ª reunião anual da Anped. Caxambu. MG. 2004.

BRANDÃO, Leônidas de Oliveira; ISOTANI, Seiji. **Uma ferramenta para ensino de Geometria Dinâmica na Internet: iGeom** – IX Workshop de Informática na Escola – WIE. Instituto de Matemática e Estatística – Universidade de São Paulo. 2003

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática - 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf> - Acesso em: 15/10/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI N. 9.994, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPELO, Nadir do Carmo Silva; MURACA, Fernando Spadini; PRADO, Maria Elisabette Brisola; COSTA, Niele Meneguelo Lobo. **Ensino de Geometria e Formação de Professores da Educação Básica: discutindo um quadro teórico**. X Encontro Nacional de Educação Matemática-Educação Matemática, Cultura e Diversidade. SBEM. Bahia. 2010.

DE VILLIERS, Michael. **Papel e funções da demonstração no trabalho com o Sketchpad**. Revista Educação Matemática nº 63. Maio/Junho 2001.

DEUS, Karine Angélica de, **Demonstração na matemática escolar e acadêmica: especificidades e semelhanças**. Recorte de uma pesquisa de mestrado. UFSCAR. SP

ETCHEVERRIA, Teresa Cristina; MENEZES, Valter Mendonça; SANTOS, Ricardo de Jesus. **O que pensam os professores das escolas da rede pública do estado de Itabaiana sobre o ensino de Geometria**. XI ENEM, Curitiba. PR. 2013.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática. Coleção Formação de Professores**. Autores Associados. Campinas. 2006.

GEOGEBRA, **Programa**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/GeoGebra> - Acessado em 02/11/2013.

GUERATO, Elisabete Terezinha – **Dificuldades e possibilidades no ensino da Geometria na EJA** – Monografia para obtenção do título de especialista. CEFET-SP. São Paulo. 2008.

HERMESMEYER, Luciana - **O CABRI GÉOMÈTRE II COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE GEOMETRIA EM TURMAS DE OITAVA SÉRIE** – Monografia para obtenção do grau de Licenciatura em Matemática. Universidade Federal de Santa Catarina. 2005.

IGEOM, **Programa**. Disponível em: <http://www.ei.sanken.osaka-u.ac.jp/~isotani/mestrado/html/node22.html> - Acessado em 02/11/2013.

ISOTANI, Seiji – **Desenvolvimento de ferramentas no iGeom: utilizando a geometria dinâmica no ensino presencial e a distância** – Dissertação para obtenção do título de Mestre em Ciência da Computação. USP-SP. São Paulo. 2005.

JESUS, Erika Silva - **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COM CABRI-GÉOMÈTRE NA 7ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL** – Disponível em:

www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/ErikaSilvadeJesus.pdf - Acesso em 10 set 2015.

KOPKE, Regina Coeli Moraes. **O Retorno do desenho nas escolas: revendo e discutindo, 13 anos depois**. GRAPHICA. Curitiba. PR 2007. Disponível em: http://www.degraf.ufpr.br/artigos_graphica/ORETORNODOSENHO.pdf. Acesso em 24 out 2013.

LOPES, Jéssica Gonçalves; SIMIÃO, Lucélio Ferreira. **Geogebra e Teoria de Van Hiele: O Ensino de Geometria por intermédio do uso de um software de Geometria Dinâmica**. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Dourados. MS. 2011.

LORENZATO, Sergio. **Por que não ensinar geometria?** A Educação Matemática em Revista, nº 4, 1995.

LORENZATO, Sérgio. **O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. Coleção Formação de Professores.

LUIS, Silviane Rigolon – **Concepção de uma seqüência de ensino para o estudo da semelhança: do empírico ao dedutivo**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. PUCSP. São Paulo. 2005.

NASCIMENTO, Roberto Alcarria. **Desenho Geométrico sob o enfoque da geração e organização da forma**. São Paulo. Bauru. 2000.

NÓBRIGA, Jorge Cássio Cosa; ARAUJO, Luís Cláudio Lopes de. **Aprendendo matemática com o GeoGebra**. Editora Exato. São Paulo. 2010.

PARZYSZ, Bernard. **A Geometria no Ensino Secundário e na Formação de Professores para as séries iniciais: Do que se trata?**. Departamento de Matemática. Universidade de Palermo. Itália. 2006.

PAVANELLO, Regina Maria. **O Abandono do Ensino de Geometria: Uma Visão Histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas. SP. 1989.

PAVANELLO, Regina Maria. **O Abandono do Ensino da Geometria no Brasil: causas e conseqüências**. Revista Zetetiké, Ano 1, número 1. UNICAMP. Campinas. SP. 1993.

PENTEADO, Miriam Godoy; PINTO, Renan Mercuri - **O USO DE SOFTWARE DE GEOMETRIA DINÂMICA: DE PESQUISAS ACADÊMICAS PARA SALA DE AULA** – Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade Salvador – BA, 7 a 9 de Julho de 2010.

Resource Center. The Skatchpad Story. Disponível em: http://www.dynamicgeometry.com/General_Resources/The_Sketchpad_Story.html - Acesso em 20 nov 2015

PIRES, Célia Maria Carolino; CURU, Edda; CAMPOS, Tania Maria Mendonça. **Espaço & Forma: a construção de noções geométricas pelas crianças das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental**. PROEM Editora. São Paulo. 2000.

RAYMUNDO, Márcia Fonseca Soutello Moreira – **CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS. Investigando a importância do ensino de Desenho Geométrico nos anos finais do Ensino Fundamental** – Monografia para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática. Universidade Severino Sombra. Vassouras. 2010.

RESENDE, Eliane Quelho Frota; RODRIGUES, Claudina Izepe. **Cabri-Géomètre & A Geometria Plana**. 2ª Edição. São Paulo: Editora da Unicamp, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 1º grau**. São Paulo. SE/CENP. 1988.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 1º grau**. São Paulo. SE/CENP. 1991.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Matemática; 1º grau**. São Paulo. SE/CENP. 1997.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias**. Secretaria da Educação: coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Nilson José Machado. São Paulo. SEE, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **GUIAS CURRICULARES PROPOSTOS PARA AS MATÉRIAS DO NÚCLEO COMUM DO ENSINO DO 1º GRAU**. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Professor Laerte Ramos de Carvalho. São Paulo. SE, 1975.

SILVA, Anabela; MARTINS, Susana. **Falar de Matemática hoje é ...** Millenium – Revista do ISPV: Instituto Superior Politécnico de Viseu, nº 20. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/20_ect5.htm. Acesso em 05 nov. 2015.

SILVA, Luciana; CANDIDO, Cláudia. **Modelo de aprendizagem do casal Van Hiele**. Universidade de São Paulo. SP. s/d.

SILVEIRA, Branca – Revista Educação Matemática nº 68 – Maio/Junho 2002.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **O ensino das construções geométricas nos parâmetros curriculares**. Reunião Anual da ANPED nº 23, Caxambu, 2000.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino de Construções Geométricas, entre outras considerações.** Reunião Anual da ANPED nº 25, Grupo de Trabalho 19 – Educação Matemática. PUC-MG. MG. 2002.

A ABORDAGEM DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Regina Marques Cordeiro Pedra

RESUMO

Com a inclusão da lei 10.639 de 2003 no currículo da Educação Básica brasileira foi um marco para a história do ensino nacional, pois a diversidade cultural ocupou um espaço que a muito tempo lhe tinha sido negado. Momento esse que se buscou valorizar a história e cultura dos povos negros e seus afrodescendentes. Diante desse cenário o tema: “A abordagem da cultura Afro-brasileira nos livros didáticos de artes”, tem como ponto de investigação de que forma os livros didáticos de artes do ensino fundamental I propõe trabalhar com a temática “Cultura Afro-brasileira” e como ela é representada. Esse estudo tem como meta analisar e interpretar a proposta de trabalho dos livros didáticos de artes do ensino fundamental I sobre a temática: Cultura Afro-brasileira, nas diferentes linguagens artísticas. Para a coleta de dados foi feita uma revisão bibliográfica de livros, leis, artigos sobre o tema em questão e a elaboração de um roteiro para análise dos livros didáticos. Os resultados da pesquisa demonstraram que está inclusão nos currículos da temática cultura afro-brasileira favorece a aprendizagem sobre o respeito para com a diversidade cultural, no entanto ainda permanece como um desafio transpor as barreiras impostas entre a teoria e a prática, diferentes grupos sociais e as políticas.

Palavras-chaves: Arte, Cultura afro-brasileira e Identidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade abordar a temática referente à cultura Afro-brasileira em sua interpretação e representação nos livros didáticos em artes para o ensino fundamental I, enaltecendo a formação dessa cultura, os elementos que a constitui e a contribuição para o ensino de artes, destacando as diferentes manifestações artísticas que dela se origina.

Essa proposta de pesquisa tem como fundamento compreender os valores, a forma como são representados os elementos constituintes da cultura Afro-brasileira e a intencionalidade das atividades em artes para as turmas do ensino fundamental I, refletindo sobre a abordagem do tema e os objetivos a serem alcançados com esse trabalho didático.

Para se realizar esse estudo, se utilizará de um levantamento histórico da Arte no Brasil; como se constituiu a cultura Afro-brasileira e suas diferentes linguagens artísticas, analisando os marcos legais que a instituiu como conteúdo obrigatório e como os livros didáticos em artes para o ensino fundamental I abordam essa temática em suas atividades.

A pesquisa é pautada em um estudo bibliográfico, de caráter qualitativo, utilizando-se de uma análise, interpretação dos materiais em estudo com o recurso de um roteiro de análise dos livros didáticos, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de Artes e do Guia de Livros Didáticos, buscando compreender nas propostas didáticas a visão e os valores dessa cultura a ser transmitida.

1.1. Justificativa

Esse estudo se destina aos professores e demais interessados no tema: 'A abordagem da cultura afro-brasileira nos livros didáticos de Artes do Ensino Fundamental I', permitindo-lhes refletir sobre essa questão, fazendo-os perceber como foi crucial a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo de artes e o impacto que trouxe para o ensino após muitos anos de obscuridade dessa cultura nos currículos escolares.

Ao escolher um livro didático como recurso nas aulas de artes, faz-se necessário conhecer previamente a abordagem que muitos deles adotam, principalmente se estão de acordo com as normas estabelecidas. Nesse sentido, buscou-se com esse trabalho analisar três livros didáticos em artes de anos diferentes para saber como lidam com a questão da cultura afro-brasileira, elemento formado da cultura e identidade do povo brasileiro.

A ideia de buscar uma análise em relação a cultura afro-brasileira nos livros didáticos de artes, ocorreu em virtude de procurar saber melhor a

trajetória de inserção desse tema nos conteúdos escolares e o difícil reconhecimento que foi para que isso acontecesse de fato.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.11), “Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira”.

Nesse sentido falar no currículo de uma cultura que ha muito tempo teve o seu direito negado é resgatar além da história as contribuições que trouxeram para o Brasil, levar a consciência que somos todos cidadãos de uma nação que precisa valorizar a todos independente da cor, gênero, religião, crença política, promover uma educação que emancipe e de fato eduque.

A aprendizagem de artes não se restringe apenas a uma produção artística feita pelos educandos, mas é uma possibilidade de conquista do significado do que fazem, através do desenvolvimento da perspectiva estética, que vai sendo trabalhada com as diferentes fenômenos e linguagens artística, vistos como um objeto de culturas que possuem uma história e por isso tem o seu valor (Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, 1997).

Podemos entender que o ensino de artes precisa dialogar com diferentes culturas, propiciar um aprendizado que contribua para a formação do indivíduo, no qual ele possa identificar na cultura afro-brasileira traços de sua identidade, de seu modo de ser, agir, se vestir, suas preferências e não tentando negar suas origens e se sentindo inferior por conta disso.

2 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Tema: A abordagem da cultura Afro-brasileira nos livros didáticos de artes.

Problema: De que forma os livros didáticos de artes do ensino fundamental I propõe trabalhar com a temática “Cultura Afro-brasileira” e como ela é representada?

✓ **Objetivo Geral**

Analisar e interpretar a proposta de trabalho dos livros didáticos de artes do ensino fundamental I sobre a temática: Cultura Afro-brasileira, nas diferentes linguagens artísticas.

✓ **Objetivo Específico**

Compreender os encaminhamentos de atividades sugeridos pelo livro didático com a temática da Cultura Afro-brasileira para o ensino fundamental I.

Analisar as abordagens dos autores dos livros didáticos em relação às publicações legais, artigos, trabalhos acadêmicos, publicadas em relação ao tema Cultura Afro- brasileiras.

3 METODOLOGIA

O procedimento para a coleta e análise dos dados foi o roteiro, baseado em questões do documento guia de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2016, que apresenta relevância na busca de um livro que atenda as necessidades educativas e esteja de acordo com os objetivos do ciclo e da disciplina de artes.

No guia é sugerido se atentar aos seguintes critérios para a avaliação de um livro didático, dentre os abordados no documento, segue alguns:

- 1 - Promove a aprendizagem da Arte em seus vários campos artísticos de forma equilibrada;
- 2 - Promove o respeito à diversidade cultural dos (as) alunos (as);

- 3 - Propõe diversidade de atividades que contemplam as várias modalidades artísticas: Artes Audiovisuais e Visuais, Dança, Música e Teatro;
 - 4 - Resgata a produção artístico-cultural de épocas passadas;
 - 10 - Abrange a diversidade de manifestações culturais e seus registros;
 - 11 - Oferece referências para o ensino/aprendizagem da Arte, especialmente em suas expressões e manifestações regionais, de forma diversificada;
- (PNLD, 2016, p.13 e 14).

Três livros didáticos de diferentes edições foram utilizados para compor essa pesquisa, sendo eles do ensino fundamental, mais precisamente de turmas referentes a 4º e 5º anos, cada um apresenta uma proposta diversificada nas linguagens que apresenta de artes, o primeiro tem como título: Educação Artística: Reviver Nossa Arte do ano de 1993; A Arte de fazer arte do ano de 2004 e Artes ensino fundamental I do ano de 2014.

Optou-se por realizar essa análise dos livros didáticos pensando no uso deles em sala como sendo uma das ferramentas de planejamento que o professor utiliza em suas aulas, por isso é importante para o educador estar consciente do material que faz uso e questionar se realmente ele atende as exigências das normativas.

Dessa forma, o material didático é um suporte para a aprendizagem e a aquisição de conhecimento dos educandos, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCN de Artes, 1997) vai nos dizer que os critérios para a seleção dos conteúdos de artes leva em consideração os três eixos: produção, fruição e reflexão; como também as áreas de domínios das artes: e Artes Visuais, Música, Teatro e Dança; considerando se o que é abordado

esta de acordo com capacidade de aprendizagem do público alvo que se pretende atingir; valoriza os conteúdos básicos de artes necessários para a formação do cidadão e das diferentes manifestações culturais de diferentes épocas.

Essa pesquisa tem características teóricas, faz-se uso de uma revisão bibliográfica com a consulta de revistas, artigos periódicos, livros, leis e enciclopédias para investigar o tema Cultura Afro-brasileira, tendo também como recurso metodológico a análise dos livros didático por roteiro, afim de identificar as possibilidades de trabalho com essa questão ou mesmo verificar a ausência em sua abordagem pedagógica.

A pesquisa teórica tem por objetivo ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar sistemas e modelos teóricos, relacionar e enfeixar hipóteses numa visão mais unitária do universo e gerar novas hipóteses por força de dedução lógica. Exige síntese e reflexão. (OLIVEIRA, 1997, p. 123)

Ao avaliar os livros didáticos, é possível notificar falhas no seu conteúdo, podendo ser na apresentação dos assuntos, nas atividades propostas, nos conceitos ou até mesmo na realidade abordada. Por isso faz se necessário avaliar o mesmo antes de utilizá-lo, notificando-se dos métodos por ele utilizado e a forma como trabalha determinados conceitos.

Segue o roteiro que foi utilizado para a realização dessa pesquisa, as questões foram baseadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de Artes e o Plano Nacional do Livro Didático, como também da reflexão dos referenciais teóricos aqui citados.

1. Roteiro de análise dos livros didáticos em artes:

Identificação do livro

Título

Autores

Público

Alvo

Ano de publicação

2. Distribuição das diferentes linguagens em artes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Todas as áreas são tratadas no

livro? Qual área recebe maior

ênfase?

Qual área recebe menor ênfase?

3. Questões norteadoras.

Como o tema da cultura Afro-brasileira é abordado nos conteúdos das unidades do livro didático?

Promove uma aprendizagem que contribui para o conhecimento da cultura afro- brasileira?

Há uma relação entre os conteúdos aprendidos e a vida prática do estudante, incentivando-os a relacionar os conhecimentos adquiridos com o tema Africanidade?

4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Identificação do livro

Título: Educação Artística Reviver Nossa Arte: expressão plástica e arte brasileira.

Autores: Thelma Vasconcellos e Leonardo

Nogueira. Público Alvo: Ensino de 1º e 2º grau

Ano de publicação: 1993

Distribuição das diferentes linguagens em artes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Todas as áreas são tratadas no livro?

O livro em análise aborda em suas unidades questões referentes as formações expressivas realizadas utilizando-se de técnicas de produção que manipulam materiais para construir formas e imagens que revelem uma concepção estética e poética em um dado momento histórico, fazendo uso de obras de artistas clássicos consagrados. No entanto, deixa de apresentar os demais conteúdos relacionados a artes, como as linguagens da dança, música e teatro, dando um maior enfoque a produção através das técnicas de desenho, atividades artísticas envolvendo conhecimentos geométricos, colagem e decorações.

Qual área recebe maior ênfase?

Artes Visuais e técnicas de desenho e pintura. Qual área recebe menor ou nenhuma ênfase?

Não se observa nos conteúdos as demais formas expressivas da arte, como: dança, música e teatro.

Questões norteadoras

Como o tema da cultura Afro-brasileira é abordado nos conteúdos das unidades do livro didático?

O livro trabalha em si com técnicas e apresenta obras de dois artistas importantes na história da cultura brasileira: Antônio Francisco Lisboa, mais conhecido como Aleijadinho, detalhes de figuras de “Caminho para o Calvário”, “A prisão de Jesus, Congonhas do Campo-MG e o artista popular Heitor dos Prazeres-Roda de Samba, óleo sobre madeira, sem fazer menção ao contexto de época dos artistas e a relação dessas obras de artes com a cultura afro-brasileira.

O livro data do ano de 1993, época em que se vigorava a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, no Art. 7 que colocava o ensino de artes não como disciplina, mas como uma “atividade diferenciada” com o nome de Educação Artística.

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

De acordo com a autora Ana Mae Barbosa (2015), lei n. 5692 do ano de 1971 era atrelada a técnica, a formação do professor em dois anos não lhe permitia um conhecimento adequado para lecionar as várias linguagens artísticas, o que propiciou o fracasso do ensino de artes, foi uma fase cercada de lutas políticas e reivindicações da classe docente.

Analisando a trajetória do currículo de artes no Brasil e com a instituição da obrigatoriedade da Educação Artística foi um avanço na escola, pensando no sentido de ter oportunizado uma atenção maior em relação a formação do indivíduo. No entanto, estava longe de ser o ensino desejável, os efeitos dessa educação foram contraditórios em muitos aspectos, não havia professores habilitados para o domínio de várias linguagens que deveria ser incluída no conjunto de atividades artísticas. Dessa maneira o retrato educacional nesse período era de insatisfação e dificuldades em alinhar o currículo de artes com a teoria e a prática atrelada com realidade (Histórico do ensino de artes no Brasil e perspectiva online, 26/01/2016).

Notamos ausência do tema afro-brasileira na linguagem tratada pelo livro, ou seja, o contexto desse período educacional preservava ideias conservadoras e muitas delas estereótipos da nossa raiz africana.

Muito dos conteúdos de artes antes da LDB 9394/96 estavam presos a forma de Desenhos Geométricos, Desenhos Pedagógicos, Desenhos de Natural representava uma funcionalidade do fazer artístico e não abrangia a

necessidade de uma experiência criativa em artes, os trabalhos visam em sua maioria uma aplicação imediata para o mundo do trabalho (Histórico do ensino de artes no Brasil e perspectiva online, 26/01/2016).

Nesse sentido, percebemos que não se propõem um trabalho pensando na valorização dos elementos da nossa cultura herdada dos povos africanas, e sim um ensino moldado a um sistema educacional que priorizava mais o fazer do que o ser.

Promove uma aprendizagem que contribui para o conhecimento da cultura afro- brasileira?

Nota-se que o livro aborda o trabalho com as datas comemorativas, na unidade: “Temas do folclore brasileiro”, enfatizando as lendas de origem indígena sem fazer menção as lendas e costumes da cultura afro-brasileira, tratando o tema de uma forma simplista e pouco atrativa.

Segundo Freire (2002, p. 41-43), “Ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural”. Por isso, se faz necessário que os conteúdos ensinados se voltem para o que de histórico herdamos a fim valorizar nossa cultura e fazer com que os educandos aprendam sobre o seu passado e possam saber conviver com as diferenças que englobam nossa cultura.

Dessa forma, ao não fazer referência a cultura afro-brasileira o livro deixa de contribuir para a construção do conhecimento do nosso patrimônio histórico cultural, donde se originou de diversas culturas: europeia, indígena e africana.

Há uma relação entre os conteúdos aprendidos e a vida prática do estudante, incentivando-os a relacionar os conhecimentos adquiridos com o tema Africanidade?

Não se observou durante a análise nenhum levantamento teórico relacionado ao tema Africanidade que pudesse sugerir uma atividade prática com relação as contribuições dessa cultura para a nossa sociedade.

Ao longo dos anos o conceito de Arte sofreu alterações e ampliou o

seu significado, o ensino de artes passou a não ser mais atividade dirigida na maior parte do tempo e sim o falar sobre a arte, contextualizar as imagens com lembranças e fatos vividos, ver a arte de maneira mais ampla, integrar as mídias e considerar o multiculturalismo em seus diferentes contextos (BARBOSA, 2015).

Nesse sentido vemos um livro embasado em conceitos primitivos do fazer artístico, faltando-lhe a abordagem da perspectiva interdisciplinar, das produções artístico cultural contextualizando-as com s história e uma melhor adequação das atividades com as práticas sociais.

Identificação do livro

Título: A Arte de fazer

Arte

Autores: Denise Akel Haddad e Dulce Gonçalves

Morbin Público Alvo: Ensino Fundamental I

Ano de publicação: 2004

Distribuição das diferentes linguagens em artes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Todas as áreas são tratadas no livro?

Neste livro a abordagem maior é para a área de Artes Visuais, no entanto, propõem atividades utilizando-se da linguagem teatral, de outras áreas do conhecimento como Língua Portuguesa e recomenda o uso das mídias digitais como ferramenta de aprendizagem nos conteúdos trabalhados.

É um livro que pertence ao século XXI, onde se verifica o impacto da nova LDB 9394/96 no que se refere ao tratamento dado as diferentes linguagens expressivas, trazendo referências da vida e obra dos autores utilizados nas atividades, como também os contextualizando com os movimentos da arte.

Das propostas pedagógicas que vem sendo vigoradas na educação

brasileira, principalmente as oriundas do início do século XXI, ganham maior destaque as que têm procurado contemplar questões relacionadas com a educação estética, estética do cotidiano, procurando ainda encaminhamentos pedagógicos que estejam em acordo com o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica, interferindo dessa forma numa melhor qualidade para o ensino de artes (Histórico do ensino de artes no Brasil e perspectiva online, 26/01/2016).

Pode se dizer que o livro mostrou se preocupar com questões importantes para o ensino de artes, necessitando ampliar os direcionamentos para outras linguagens, diversificando com isso as atividades.

Qual área recebe maior ênfase?

Artes Visuais e técnicas de desenho e

pintura. Qual área recebe menor ou

nenhuma ênfase?

Se observa pouca ênfase nos conteúdos das demais formas expressivas da arte, como: dança, música e teatro.

Questões norteadoras

Como o tema da cultura Afro-brasileira é abordado nos conteúdos das unidades do livro didático?

Verificou-se uma abordagem da unidade Folclore um destaque para as tradições culturais, incluindo alguns elementos da cultura afro-brasileira, tanto nas esculturas, tendo como estudo as obras do artista Descordeis Maximiliano dos Santos, mais conhecido como: Didi; danças de diversas regiões do Brasil, artesanato e a culinária baiana.

A abordagem do tema se deu de maneira superficial no contexto teórico, porém com um direcionamento diversificado para as atividades, seguindo uma metodologia que prioriza a pesquisa, o diálogo com outras disciplinas na proposta de uma sala temática sobre o folclore e a utilização da linguagem cênica para a representação de histórias, lendas, desfile, etc.

que compõem o universo do folclore brasileiro.

Como podemos observar houve uma mudança na proposta de trabalho dos livros didáticos com a inclusão da lei 10.639/2003 que incluiu o estudo da cultura africana e afro-brasileira, essa lei foi constituída num momento de muitas reivindicações dos grupos negros e de militantes da questão étnico-racial, dando-nos a entender que essa alteração no currículo não significou apenas um acréscimo nos temas a serem estudados, mas uma conquista política.

O fato de deslocar a força de significado da presença dos negros no Brasil de uma noção de submissão, liberta pela mão áurea dos brancos, para uma perspectiva de heroicidade, resistência e potencialidade, já altera bastante a forma de se entender e tratar deste fenômeno que é a negritude no Brasil. Com isso, o material didático, na aprendizagem das questões étnico-raciais, deve ter o papel de ajudar o educador a levar aos educandos os princípios de fortalecimento da identidade e dos direitos, o contexto histórico da diversidade, a consciência política e as práticas de ações de combate ao racismo e às discriminações, podendo formar honestos cidadãos (SANTOS, A Questão Étnico-racial nas escolas online, 27/01/2016).

Com isso, reconhecemos que houve avanços no currículo, enaltecendo aspectos positivos e ao mesmo tempo negativos no modo como se instrumentaliza o conteúdo para ser ensinado, pois pode haver equívocos na hora de interpretar as imagens dos negros, tratar de sua cultura e abordar sua história sem colocar um dado do senso comum, um preconceito que muitas vezes nem se percebe, dessa forma, pode se dizer que ainda não chegamos onde gostaríamos, porém, um passo importante já foi dado.

Promove uma aprendizagem que contribui para o conhecimento da cultura afro-brasileira?

Apresenta um conteúdo que retrata aspectos da cultura afro-brasileira, porém ainda é pequeno e limitado a uma temática, faltando uma inter-relação maior com outras linguagens do campo expressivo e até mesmo de outras disciplinas.

Há uma relação entre os conteúdos aprendidos e a vida prática do estudante, incentivando-os a relacionar os conhecimentos adquiridos com o tema Africanidade?

O que se observou mais no estudo de análise foi um reconhecimento dos elementos de nossa cultura com as respectivas origens, nesse caso a cultura afro-brasileira, dando uma atenção especial as danças regionais, a culinária e as esculturas, utilizando de recursos como a pesquisa, jogos teatrais e as tecnologias.

Identificação do livro Título: Arte

Autores: Eliana Pougy Público Alvo: Estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental Ano de publicação: 2015

Distribuição das diferentes linguagens em artes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Todas as áreas são tratadas no livro?

O livro apresenta uma proposta didática relacionando os elementos da linguagem artística com os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, procurando estimular a percepção dos estudantes para o universo que compõe o mundo da arte.

Verificou-se uma coerência em relação ao que se explicita nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o que é aplicado no livro, o livro estabelece um trabalho baseado em uma abordagem triangular: Ler, Fazer e contextualizar, proposta desenvolvida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (2015, p. 22):

Da ideia de que Arte não é somente a autoexpressão, como fora cultivada no período anterior, surge a Abordagem Triangular, apontando para a necessidade

de atuar fazendo Arte; lendo imagens e objetos ou o campo de sentido da Arte; e contextualizando o que se vê, o que se faz, o que se interpreta.

Observa-se que a classificação dos conteúdos está adequada; apresenta maior ênfase as manifestações culturais contemporâneas, tem uma linguagem adequada para a faixa etária, sugere atividades que valorizam os aspectos do desenvolvimento da criança, como a ludicidade, a interação e a imaginação.

Qual área recebe maior ênfase?

O livro possibilita um trabalho que contempla as diferentes linguagens artísticas de maneira a ampliar o repertório do educando com as inúmeras atividades diversificadas e que se relacionam. Qual área recebe menor ou nenhuma ênfase? Todas as linguagens recebem proposta de trabalho interdisciplinar. Questões norteadoras

Como o tema da cultura Afro-brasileira é abordado nos conteúdos das unidades do livro didático?

O livro propõe atividades diversificadas para trabalhar essa temática, com jogos teatrais, narrativas orais, criação e contação de histórias de mitos africanos, registro de vídeo das atividades, música, dança, dentre outras.

Com a implementação da nova LDB 9394/96, os conteúdos a serem trabalhados da cultura africana, recebem uma abordagem contextualizada e menos superficial, cumprindo com isso os objetivos que são apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004, p. 17): “provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem [...]”.

O livro está de acordo com o que se pede nas normativas, permitindo um debate sobre a questão da cultura afro-brasileira em diferentes atividades

relacionadas com identidade e cultura do povo brasileiro.

Promove uma aprendizagem que contribui para o conhecimento da cultura afro-brasileira?

Sim, ao permitir a articulação entre o passado e o presente no âmbito das experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias da realidade do povo negro, levando o estudante a se identificar com os elementos da cultura afro-brasileira.

Há uma relação entre os conteúdos aprendidos e a vida prática do estudante, incentivando-os a relacionar os conhecimentos adquiridos com o tema Africanidade?

O livro apresenta diversas atividades que tem uma relação com o cotidiano dos estudantes, tratando do tema cultura afro-brasileira a partir do resgate das tradições orais de contos africanos, danças e sugerindo inclusive, o desenvolvimento de projetos que busca compreender e interpretar diferentes formas de expressões da cultura negra, permitindo o diálogo e a convivência respeitosa em relação aos afrodescendentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos livros didáticos adotados neste estudo em diferentes épocas, foi possível verificar como o tema da cultura afro-brasileira foi representada, partindo de um contexto histórico e das influências que as políticas educacionais exercem na educação, como também na instituição da disciplina de Artes e conseqüentemente nos conteúdos ministrados nas escolas.

Na primeira análise, observou-se que o livro mostrou uma tendência pedagógica em modelos tradicionais, tornando as atividades cópias de um modelo real, investindo em técnicas e no desenvolvimento da coordenação motora, no entanto, o ano de publicação deste livro é de 1993, aonde se vigorava a Lei de Diretrizes Bases 5692/71 que não levantava a questão da cultura Afro-brasileira, o ano em que a lei foi instituída vigorava no Brasil a

ditadura militar, momento de conflito e insegurança em nossa história, as escolas lidavam com o ensino de Artes como uma disciplina a parte, os conteúdos não eram bem formulados e os professores não tinham habilitação própria muitas vezes.

Na segunda análise o livro é do ano de 2004, um ano após a publicação da lei 10.639/2003 que modifica a Lei de Diretrizes Bases 9394/96, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: “História e Cultura Afro- Brasileira”. Notou-se a presença de atividades relacionadas a cultura em questão, porém sem muitas possibilidades de aprofundamento e nem a articulação das linguagens artísticas, dando-nos a entender que esse ano de publicação do livro era um ano ainda de transição e por isso adaptação da nova lei.

O último livro analisado é datado do ano de 2015, consta de assuntos atuais, aborda de maneira detalhada o tema da cultura afro-brasileira, relacionando as diferentes linguagens com o tema abordado e sugere projetos para complementar o trabalho, visando o respeito e a tolerância em relação à diversidade étnica.

A trajetória da educação brasileira em relação a preservação e difusão da sua herança cultural continua sendo lenta, houve avanços na questão da obrigatoriedade do trabalho com a cultura afro-brasileira no currículo escolar, porém ainda se precisa mais, pois tudo o que aconteceu foi em virtude das lutas dos movimentos negros para impor o respeito, a dignidade e o direito de terem seus valores e tradições reconhecidas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho** (livro eletrônico): Educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BARROS, José d' Assunção. Ano de publicação 2011. Disponível em: http://www.afroasia.ufba.br/pdf/AA_44_JABarros.pdf

BO BARDI, Lina. Lina Bo Bardi. **Instituto Lina Bo e P.M. Bardi**. Organizador: Marcelo Carvalho Ferraz. 1993. São Paulo.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996). Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, art.2º. Brasília, DF, 20 dez.1996.

CANTON, Kátia. **História da Arte no Brasil**. Acesso em 20/01/2016. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/90810114/HISTORIA-DA-ARTE-NO-BRASIL#scribd..>

CARRARA, R.M. **O Ensino das artes no Brasil: 195 anos de história**. Editora Revolução Ebook, Brasil. 2015.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo. Brasiliense, 2006. Coleção primeiros passos.

CUNHA, Arnaldo Marques. **Afro-brasileira, Arte**. Acesso em 23/01/2016. Disponível em: http://www.brasilartesenciclopedias.com.br/temas/afro_brasileira.html.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Acesso em 19/12/2015. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>.

FERNANDES, Cláudio. **História da Arte**. Acesso em 20/01/2016. Disponível em: <http://brasilescola.uol.com.br/historiag/historia-da-arte.htm>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra S.A, 2002.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2016: Arte: **Ensino fundamental anos iniciais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. 51 p.: il.

HADDAD, Denise Akel; MORBIN, Dulce Gonçalves. **A arte de fazer arte**. 5º série/ São Paulo: Saraiva, 2004

HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL E PERSPECTIVAS. Acesso em 26/01/2016. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/CAEF/PCNArte/historico.html>

MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa. **Arte afro-brasileira: contornos dinâmicos de um conceito**. Acesso em 23/01/2016. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/11/artigos/VISUAIS_arte_afrobrasileira.pdf

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE. Acesso em

20/12/2015.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>

PEREIRA, José Maria Nunes. **A Arte Afro-brasileira**. Acesso em 22/01/2016. Disponível em:

<http://www.raulmendessilva.com.br/pintura/pag009.shtml>.

POLITO, André Guilherme. DICIONÁRIO MICHAELIS. Acesso em: 15 nov. 2015. disponível em:

http://michaelis.uol.com.br/escolar/italiano/definicao/italiano-portugues/arte_15891.html.

PORTAL COMPRE ARTE. Acesso em 22/01/2016. Disponível em:

<http://www.portaldarte.com.br/arteafricana.htm>

PORTAL DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA. Acessado em 23/01/2016.

Disponível: https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/3_l.php

PORTAL DA EDUCAÇÃO. Publicado em 28 de fevereiro de 2013. Acessado em 21/01/2016. Disponível:

<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/36090/arte-e-a-lei-de-diretrizes-e-bases#ixzz3y5xKfOXn>

POUGY, Eliana. **Arte**, 4º e 5º ano, Ápis, São Paulo: Ática, 2015.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - CASA CIVIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Acesso em 07/01/2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - CASA CIVIL. **Lei Educacional no 5.692/71**.

Acesso em 19/12/2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. Acesso em 19/01/2016. Disponível em:

<http://pt.slideshare.net/viviantrombini/livro-histria-da-arte-graa-proena>.

RUDGE, M. V. C. (Org.) **Ensino de Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos**. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP, SP, 2011. Disponível em:

http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf

SANTOMAURO, Beatriz. **O que ensinar em arte**. Acesso em 23/01/2016.

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/conhecer-cultura-soltar-imaginacao-427722.shtml?page=4>

SANTOS, Rafael José dos. **A Questão Étnico-racial nas escolas: Como o professor interpreta o material didático referente às questões raciais e como o interpreta para os alunos**. Acesso em 27/01/2016. Disponível em:

<http://www.salesianos.br/wp-content/uploads/2013/12/a-questao-etnico-racial-nas-escolas.pdf>

TIRAPELI, Percival. **Arte indígena: do pré-colonial à contemporaneidade**.

São Paulo, Companhia Editora nacional, 2006.

VASCONCELLOS, Thelma. **Educação Artística Reviver Nossa Arte:** expressão plástica e arte brasileira. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

ARTE E INCLUSÃO: DESENVOLVENDO A CRIATIVIDADE E A EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Santos Cordeiro

Resumo

Este artigo explora o papel da arte na promoção da empatia, inclusão social, criatividade e aceitação da diversidade. Por meio de projetos colaborativos de arte, crianças são incentivadas a desenvolver habilidades socioemocionais essenciais e a valorizar a diversidade cultural. A análise abrange tanto o impacto educacional quanto social dessas iniciativas, destacando sua relevância para a formação de cidadãos conscientes e engajados em sociedades pluralistas.

Palavras-chave: Arte, empatia, inclusão social, criatividade, diversidade.

Introdução

A introdução ao estudo da arte como ferramenta para o desenvolvimento da empatia, inclusão social, criatividade e aceitação da diversidade revela-se fundamental na compreensão da interação complexa entre expressão artística e formação humana. Através da arte, indivíduos não apenas exploram e expressam suas emoções mais profundas, mas também são desafiados a ampliar suas perspectivas sobre o mundo e suas relações interpessoais. Este campo de estudo não se limita à simples criação estética, mas abarca um vasto terreno que engloba educação, transformação social e construção de identidade cultural.

A arte, ao longo da história, tem servido como um meio privilegiado de comunicação entre culturas, épocas e indivíduos. Desde as pinturas rupestres que narravam a vida cotidiana dos povos antigos até as instalações contemporâneas que provocam reflexões críticas sobre questões sociais, a arte transcende barreiras temporais e geográficas, conectando pessoas através de experiências estéticas compartilhadas. Nesse sentido, projetos de arte

colaborativa não apenas incentivam a criatividade individual, mas também promovem a cooperação e a compreensão mútua entre participantes de diferentes origens e perspectivas. A empatia, por sua vez, emerge como uma capacidade fundamental no contexto educacional e social. Através da empatia, indivíduos são capacitados a se colocarem no lugar do outro, compreendendo suas emoções e experiências de maneira mais profunda e compassiva. Projetos artísticos que visam fomentar a empatia entre crianças não apenas fortalecem os laços sociais, mas também promovem um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde cada aluno se sente valorizado e respeitado. No que tange à diversidade, a arte desempenha um papel crucial ao oferecer um espaço para a expressão das múltiplas identidades que compõem nossa sociedade globalizada. Projetos artísticos colaborativos que exploram temas de diversidade cultural, étnica, de gênero e socioeconômica não apenas celebram as diferenças, mas também desafiam estereótipos e preconceitos arraigados. Ao promover um diálogo intercultural e interseccional, a arte se torna um catalisador para a construção de pontes de entendimento e respeito mútuo entre indivíduos e comunidades diversas. Educacionalmente, a integração da arte no currículo escolar não apenas enriquece o processo de aprendizagem dos alunos, mas também desenvolve habilidades essenciais para a vida pessoal e profissional. A criatividade, incentivada pela prática artística, permite aos estudantes explorar novas formas de pensar e resolver problemas, preparando-os para os desafios de um mundo em constante mudança e inovação. Diante dessas considerações, este estudo busca explorar profundamente como atividades artísticas colaborativas podem não apenas enriquecer o desenvolvimento individual e coletivo, mas também contribuir significativamente para a criação de sociedades mais justas, inclusivas e criativas. Através de uma análise abrangente e interdisciplinar, pretendemos lançar luz sobre o potencial transformador da arte na promoção da empatia, inclusão social, criatividade e aceitação da diversidade, destacando seu papel central na formação de indivíduos conscientes e engajados com os desafios contemporâneos.

Este estudo não se limita à teoria, mas também se compromete com a prática,

explorando exemplos concretos de projetos artísticos colaborativos que têm impactado positivamente comunidades locais e globais. Ao analisar essas práticas, buscamos oferecer insights valiosos para educadores, gestores culturais, artistas e todos aqueles interessados em utilizar a arte como uma ferramenta poderosa para a transformação social e o desenvolvimento humano integral.

Assim, ao iniciarmos esta jornada de exploração e descoberta, convidamos o leitor a mergulhar conosco no fascinante universo da arte colaborativa e seus potenciais ilimitados para promover um mundo mais justo, inclusivo e criativo.

Projetos de arte colaborativa para fomentar a empatia entre crianças

Para fomentar a empatia entre crianças por meio de projetos de arte colaborativa, é essencial considerar a importância do desenvolvimento emocional e social na fase inicial do desenvolvimento humano. Segundo Vygotsky (1978), a interação social desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e na formação de habilidades socioemocionais. Nesse contexto, iniciativas que envolvem a colaboração artística entre crianças podem oferecer um ambiente propício para o aprendizado da empatia, promovendo a compreensão mútua e a tolerância. Além disso, estudos como os de Dunn (2004) destacam que a empatia, definida como a capacidade de entender e compartilhar os sentimentos dos outros, pode ser desenvolvida desde cedo por meio de experiências compartilhadas e atividades colaborativas. Projetos de arte colaborativa proporcionam às crianças a oportunidade de expressar suas próprias emoções e entender as emoções dos colegas, criando laços empáticos que são fundamentais para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis no ambiente escolar e além. A arte, como apontado por Gardner (1999), é uma forma de linguagem universal que transcende barreiras culturais e linguísticas, permitindo que as crianças se expressem de maneira única e pessoal. Em projetos colaborativos, como os descritos por Heath (2001), as crianças não apenas criam artefatos visuais, mas também compartilham ideias e experiências, aprendendo a

valorizar a diversidade de perspectivas e vivências. Para que esses projetos sejam eficazes, é fundamental considerar a orientação de Dewey (1934) sobre a educação como um processo de crescimento contínuo, no qual a arte desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Ao participar de atividades artísticas colaborativas, as crianças não apenas desenvolvem suas habilidades criativas e técnicas, mas também aprendem a trabalhar em equipe, a resolver conflitos de maneira construtiva e a cultivar um senso de responsabilidade compartilhada pelo resultado final do projeto. Além disso, iniciativas como as descritas por Robinson (2006) enfatizam a importância de um currículo educacional que valorize as artes como um componente essencial para o desenvolvimento humano holístico. Projetos de arte colaborativa não apenas complementam o ensino tradicional, mas também oferecem uma plataforma para que as crianças desenvolvam competências emocionais e sociais que são essenciais para uma participação cidadã ativa e empática na sociedade contemporânea. Portanto, ao implementar projetos de arte colaborativa para fomentar a empatia entre crianças, educadores e gestores escolares devem considerar não apenas os benefícios individuais para o desenvolvimento emocional e social das crianças, mas também os impactos positivos que essas experiências podem ter no ambiente escolar e na comunidade em geral. A integração de práticas artísticas colaborativas no currículo educacional pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos empáticos, criativos e conscientes de sua capacidade de impactar positivamente o mundo ao seu redor.

O papel da arte no desenvolvimento da criatividade e aceitação da diversidade

Para compreender o papel da arte no desenvolvimento da criatividade e na promoção da aceitação da diversidade, é fundamental explorar como diferentes formas de expressão artística podem enriquecer a experiência humana. Segundo Csikszentmihalyi (1996), a criatividade é um processo que envolve a produção de ideias originais e significativas, sendo fundamental para

a inovação e o desenvolvimento pessoal. A arte, nesse contexto, oferece um espaço onde indivíduos podem explorar novas perspectivas e experimentar com diferentes formas de autoexpressão, estimulando a criatividade ao desafiar normas estabelecidas e encorajar a originalidade. Além disso, estudos como os de Sawyer (2011) destacam que a arte não apenas permite a expressão individual, mas também promove um senso de identidade pessoal e cultural. Através da criação artística, indivíduos podem explorar suas próprias experiências e valores, ao mesmo tempo em que são expostos a novas ideias e formas de pensar. Esse processo facilita a aceitação da diversidade ao incentivar a empatia e a compreensão das experiências e perspectivas de outros indivíduos e culturas. A diversidade, conforme observado por Rothwell (2016), é um aspecto fundamental da sociedade contemporânea, refletindo uma multiplicidade de identidades, experiências e pontos de vista. A arte desempenha um papel crucial ao proporcionar um espaço onde essas diferentes formas de diversidade podem ser exploradas e celebradas. Projetos artísticos colaborativos, por exemplo, não apenas incentivam a colaboração entre pessoas de diferentes origens e experiências, mas também permitem a criação de obras que refletem a riqueza da diversidade humana. Neste contexto, a arte não se limita à expressão individual, mas serve como um meio poderoso para promover a inclusão e a igualdade. Conforme discutido por Delgado (2018), iniciativas artísticas que enfatizam a diversidade não apenas desafiam estereótipos e preconceitos, mas também incentivam um diálogo intercultural que fortalece os laços comunitários e promove a coesão social. Através da arte, indivíduos são encorajados a reconhecer e valorizar as diferenças, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva. Ademais, estudos como os de Robinson (2006) sublinham a importância de uma educação que valorize as artes como um componente essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ao integrar a arte no currículo educacional, escolas não apenas proporcionam aos alunos oportunidades de explorar sua criatividade e expressar suas identidades únicas, mas também cultivam um ambiente onde a diversidade é celebrada e respeitada. Projetos artísticos que incorporam temas de diversidade não apenas educam, mas também transformam percepções e atitudes, preparando os indivíduos para

contribuir de forma positiva em uma sociedade globalizada e plural. Portanto, ao considerar o papel da arte no desenvolvimento da criatividade e na aceitação da diversidade, é essencial reconhecer seu potencial transformador na promoção de um mundo mais inclusivo e equitativo. Através da expressão artística, indivíduos não apenas exploram novas formas de pensar e criar, mas também fortalecem os laços comunitários e promovem a compreensão mútua entre pessoas de diferentes origens e experiências.

Atividades artísticas que promovem a empatia e a inclusão social

Para entender como atividades artísticas podem promover a empatia e a inclusão social, é necessário explorar o papel da arte como um meio de transformação cultural e social. Segundo Nussbaum (2001), a empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender suas emoções, uma habilidade crucial para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. A arte, por sua natureza expressiva e emocional, oferece um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessa capacidade ao permitir que indivíduos compartilhem experiências e perspectivas através de formas criativas de expressão.

Além disso, estudos como os de Damásio (2000) destacam que a arte não apenas evoca emoções, mas também promove uma reflexão crítica sobre questões sociais e políticas. Atividades artísticas que abordam temas de inclusão social não apenas sensibilizam os participantes para as experiências de grupos marginalizados, mas também incentivam ações concretas em prol da igualdade e da justiça social. Essas iniciativas não se limitam à simples representação, mas buscam engajar os indivíduos de maneira significativa na transformação de suas comunidades. A inclusão social, conforme discutido por Fraser (2008), refere-se à criação de condições equitativas para a participação de todos os membros da sociedade, independentemente de sua origem ou identidade. A arte desempenha um papel crucial ao desafiar estereótipos e preconceitos através de representações que celebram a diversidade e promovem o respeito mútuo. Projetos artísticos colaborativos, por exemplo, não apenas proporcionam um espaço seguro para a expressão individual, mas também criam oportunidades para o diálogo

intercultural e a construção de pontes entre diferentes grupos sociais. Neste contexto, a arte participativa, conforme analisado por Bishop (2012), envolve não apenas a criação de obras de arte, mas também a colaboração ativa de indivíduos e comunidades na concepção e execução de projetos artísticos. Essa abordagem não hierárquica e democrática não apenas fortalece os laços comunitários, mas também capacita os participantes a se tornarem agentes de mudança em suas próprias realidades. Através da arte participativa, indivíduos são encorajados a compartilhar suas histórias e experiências de vida, promovendo uma maior compreensão e solidariedade entre os membros da comunidade. Adicionalmente, iniciativas como as descritas por Freire (1996) destacam a importância da educação crítica e emancipatória na promoção da justiça social e da igualdade. Projetos artísticos que adotam uma abordagem pedagógica libertadora não apenas capacitam os participantes a questionar e transformar suas realidades, mas também fortalecem sua capacidade de agir de forma ética e solidária. Através da arte, os indivíduos não apenas se tornam conscientes das injustiças sociais, mas também são inspirados a se engajar em ações concretas para promover a inclusão e a dignidade de todos os membros da sociedade. Portanto, ao considerar o potencial das atividades artísticas na promoção da empatia e da inclusão social, é crucial reconhecer seu papel fundamental na construção de sociedades mais justas e igualitárias. Através da expressão artística e da colaboração comunitária, indivíduos são capacitados a transcender diferenças percebidas e a construir um futuro onde a diversidade é celebrada como uma força enriquecedora da vida social e cultural.

Considerações finais

Após explorar a interseção entre arte, empatia, inclusão social, criatividade e diversidade ao longo deste estudo, torna-se evidente que a arte desempenha um papel crucial na formação de indivíduos conscientes, empáticos e criativos. Através de projetos colaborativos de arte, crianças são não apenas expostas a diferentes formas de expressão, mas também são incentivadas a desenvolver habilidades emocionais e sociais essenciais para

uma convivência harmoniosa e inclusiva na sociedade contemporânea. Os projetos de arte colaborativa emergem como poderosos catalisadores para o desenvolvimento da empatia desde a infância. Ao participar de atividades artísticas que incentivam a cooperação e o compartilhamento de experiências, as crianças aprendem a reconhecer e valorizar as emoções dos outros, fortalecendo laços empáticos que são fundamentais para a construção de relacionamentos saudáveis e respeitosos. Esse processo não apenas beneficia o desenvolvimento individual, mas também contribui para a criação de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos, onde cada criança se sente valorizada e compreendida. Além disso, a arte desempenha um papel essencial na promoção da diversidade e na aceitação das diferenças. Através da expressão artística, indivíduos são incentivados a explorar suas próprias identidades e a apreciar as múltiplas formas de ser e de ver o mundo. Projetos artísticos que incorporam temas de diversidade não apenas celebram as variadas experiências humanas, mas também desafiam estereótipos e preconceitos, promovendo um entendimento mais profundo e respeitoso entre pessoas de diferentes origens culturais, étnicas e sociais. Educacionalmente, a integração da arte no currículo não apenas enriquece a experiência educacional das crianças, mas também prepara futuras gerações para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais globalizado e diversificado. Ao cultivar a criatividade e a capacidade de pensar de forma crítica, os projetos artísticos capacitam os alunos a se tornarem agentes de mudança positiva em suas comunidades, promovendo valores de justiça social, igualdade e inclusão. Por fim, a reflexão sobre o potencial transformador da arte nos convida a repensar o papel da educação na formação de cidadãos plenos e conscientes. Ao investir em iniciativas que valorizam a expressão criativa e promovem a empatia e a inclusão, escolas não apenas cumprem seu papel na transmissão de conhecimento, mas também assumem um compromisso ético e social de preparar indivíduos para uma participação ativa e responsável na construção de um mundo mais justo e equitativo para todos. Assim, ao reconhecer e valorizar o impacto positivo da arte na formação integral das crianças, podemos vislumbrar um futuro onde a diversidade é

celebrada, a empatia é cultivada e a criatividade é uma força motriz para o progresso humano e social.

Referências

- BISHOP, C. *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. Londres: Verso Books, 2012.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Nova Iorque: Harper Collins, 1996.
- DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência: Do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DELGADO, M. C. *Teaching for Diversity and Social Justice*. Nova Iorque: Routledge, 2018.
- DUNN, J. Understanding others and moral development in early childhood. In: Davidson, J. e Campos, J. J. (Eds.) *Handbook of early childhood development*. Oxford, UK: Blackwell, 2004.
- DEWEY, J. *Art as experience*. Nova Iorque: Perigee Books, 1934.
- FRASER, N. *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge: Polity Press, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. Nova Iorque: Continuum, 1996.
- GARDNER, H. *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Nova Iorque: Basic Books, 1999.
- HEATH, S. B. The children of trackton's children: Friendship and social order in a school playground. In: Ennew, J., & Wearing, J. (Eds.) *Friendship in childhood and adolescence*. Londres: Routledge, 2001.
- NUSSBAUM, M. C. *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ROBINSON, K. Do schools kill creativity? TED Talks. Disponível em: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity. Acesso em: 02 jul. 2024.
- ROTHWELL, K. J. *Inclusion, Diversity, and Cultural Competency*. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.
- SAWYER, R. K. *Explaining creativity: The science of human innovation*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2011.

VYGOTSKY, L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josimeire Nunes de Carvalho Rezende

Resumo

Este artigo discute a implementação de tecnologias assistivas, como tablets, softwares de desenho e realidade aumentada, em projetos de arte escolar para promover a inclusão na educação infantil. Explora-se como essas ferramentas facilitam a participação de crianças com deficiências motoras e sensoriais, estimulando o desenvolvimento artístico e promovendo um ambiente educacional mais acessível e igualitário. A análise abrange experiências práticas e recomendações para educadores, enfatizando a importância da formação contínua e da adaptação pedagógica para maximizar os benefícios das tecnologias assistivas.

Palavras-chave: Tecnologias assistivas, arte escolar, inclusão educacional, crianças com deficiências, realidade aumentada

Introdução

A introdução de tecnologias assistivas no contexto educacional, especificamente no campo da arte escolar, representa um avanço significativo na promoção da inclusão e no apoio ao desenvolvimento integral de todos os estudantes, independentemente de suas capacidades físicas, sensoriais ou cognitivas. A convergência entre educação especial e tecnologia tem desempenhado um papel crucial na criação de ambientes educativos mais acessíveis e equitativos, onde cada criança pode explorar seu potencial artístico de maneira adaptada e significativa. O uso de tablets e softwares de desenho, por exemplo, tem revolucionado a

forma como crianças com deficiências motoras podem participar ativamente de atividades artísticas. Estes dispositivos oferecem interfaces intuitivas e adaptativas que permitem uma interação mais fluida e independente, facilitando o desenvolvimento da coordenação motora fina e estimulando a expressão criativa. Paralelamente, ferramentas de realidade aumentada têm ampliado as possibilidades de criação artística ao combinar elementos virtuais com o ambiente físico, proporcionando experiências imersivas que transcendem as limitações tradicionais da arte.

A implementação dessas tecnologias não se restringe apenas ao aspecto prático da criação artística, mas também promove um ambiente educacional inclusivo onde a diversidade de habilidades é valorizada e integrada. Educadores desempenham um papel fundamental na adaptação e na utilização pedagógica dessas ferramentas, exigindo uma formação contínua e especializada para explorar todo o potencial educativo das tecnologias assistivas.

Nesse contexto, a introdução de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar não apenas facilita o acesso igualitário à educação, mas também fortalece os laços sociais e emocionais dos alunos ao promover a interação colaborativa e a valorização das diferentes formas de expressão. A presente discussão visa explorar os benefícios e os desafios enfrentados na integração dessas tecnologias no ambiente escolar, refletindo sobre como elas contribuem para uma educação mais inclusiva, participativa e enriquecedora para todos os envolvidos.

Ao longo deste estudo, será examinado o impacto das tecnologias assistivas no desenvolvimento artístico e educacional das crianças, destacando experiências práticas, perspectivas teóricas e recomendações para a implementação eficaz dessas ferramentas nas escolas. A análise abrangente desses temas não apenas ilustra os avanços significativos alcançados na educação inclusiva, mas também oferece insights valiosos para futuras pesquisas e práticas educativas voltadas para a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade em contextos educacionais contemporâneos.

Aplicação de tablets e softwares de desenho para inclusão de crianças com deficiências motoras

Para abordar a aplicação de tablets e softwares de desenho na inclusão de crianças com deficiências motoras, é fundamental considerar os avanços tecnológicos que têm impactado positivamente a educação especial. Essas tecnologias emergentes proporcionam novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para crianças com necessidades especiais, especialmente aquelas com limitações motoras. A utilização de tablets no contexto educacional vem se expandindo significativamente, oferecendo interfaces intuitivas e acessíveis que facilitam a interação de crianças com deficiências motoras. Segundo Santos (2020), dispositivos móveis como tablets são recursos versáteis que permitem uma adaptação individualizada conforme as necessidades específicas de cada aluno, promovendo maior autonomia e participação nas atividades escolares. No que tange aos softwares de desenho, estes desempenham um papel crucial ao proporcionar uma plataforma criativa e terapêutica para crianças com deficiências motoras. Conforme estudos de Silva e Souza (2019), tais softwares são projetados com interfaces simplificadas e ferramentas adaptativas que facilitam a manipulação por meio de gestos simples ou controle por toque, promovendo o desenvolvimento da coordenação motora fina e habilidades artísticas das crianças.

Além disso, a integração dessas tecnologias no ambiente escolar favorece a inclusão social ao permitir que crianças com deficiências motoras participem mais ativamente das atividades escolares, promovendo a interação com seus pares e o desenvolvimento de habilidades sociais. Segundo Oliveira (2018), o uso de tecnologias acessíveis como tablets e softwares de desenho contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor, onde as diferenças individuais são valorizadas e respeitadas. É importante ressaltar que a escolha adequada de softwares e dispositivos tecnológicos deve considerar não apenas as necessidades específicas de cada criança, mas também a capacitação dos educadores para integrar essas ferramentas de maneira eficaz no currículo escolar. Conforme recomendações de Santos e Lima (2021), a formação continuada dos professores é essencial

para explorar todo o potencial educativo dessas tecnologias, garantindo que sejam utilizadas de forma a maximizar os benefícios para o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças com deficiências. Portanto, a aplicação de tablets e softwares de desenho representa uma significativa contribuição para a inclusão de crianças com deficiências motoras no ambiente educacional contemporâneo. Ao proporcionar ferramentas acessíveis e adaptativas, essas tecnologias não apenas facilitam o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também promovem uma educação mais inclusiva e igualitária, alinhada aos princípios da educação para todos.

Uso de ferramentas de realidade aumentada para promover a arte inclusiva

Para discutir o uso de ferramentas de realidade aumentada (RA) na promoção da arte inclusiva, é necessário explorar como essas tecnologias emergentes estão sendo aplicadas para ampliar as possibilidades de expressão artística para indivíduos com diferentes habilidades e necessidades. A realidade aumentada, segundo Silva (2020), refere-se a uma tecnologia que combina elementos virtuais com o ambiente real, proporcionando experiências imersivas e interativas. No contexto da arte inclusiva, a RA oferece novas formas de criar, interagir e apreciar obras de arte, superando barreiras físicas e cognitivas.

Conforme estudos de Oliveira e Santos (2019), as ferramentas de RA permitem que artistas com deficiências físicas ou sensoriais explorem meios artísticos de maneiras antes inacessíveis. Por exemplo, pintores com limitações motoras podem usar gestos simples para manipular elementos virtuais em uma tela digital, criando obras de arte abstratas ou figurativas com maior facilidade e precisão. Essas plataformas também facilitam a colaboração entre artistas com diferentes habilidades, promovendo um ambiente inclusivo e colaborativo. Além disso, a RA contribui significativamente para a acessibilidade da arte ao público em geral. Segundo Lima (2021), museus e galerias têm adotado experiências de RA para proporcionar visitas mais enriquecedoras e acessíveis a pessoas com deficiências, oferecendo descrições sonoras, interpretações

visuais ampliadas e narrativas interativas que complementam as exposições tradicionais. Isso não apenas democratiza o acesso à cultura, mas também valoriza a diversidade de perspectivas e experiências. No campo educacional, a integração de ferramentas de RA nas aulas de arte permite aos estudantes explorarem diferentes estilos artísticos e técnicas de maneira envolvente e dinâmica. Conforme observado por Santos e Almeida (2020), atividades educativas baseadas em RA estimulam a criatividade, a experimentação e a compreensão crítica da arte, proporcionando um ambiente de aprendizagem inclusivo que respeita e valoriza as diversas capacidades dos alunos.

Por fim, é fundamental destacar que o uso ético e responsável da RA na promoção da arte inclusiva requer considerações sobre acessibilidade, privacidade e equidade. Conforme recomendações de Silva et al. (2018), desenvolvedores e educadores devem colaborar para garantir que as tecnologias de RA sejam acessíveis a todos os públicos, respeitando as normas de acessibilidade e promovendo uma experiência artística verdadeiramente inclusiva e enriquecedora para todos os indivíduos.

Implementação de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar

Para discutir a implementação de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar, é essencial considerar como estas ferramentas são fundamentais para promover a inclusão e a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, sensoriais ou cognitivas. Segundo Oliveira (2021), tecnologias de acessibilidade referem-se a recursos e adaptações que facilitam o acesso e a participação de pessoas com deficiências em diferentes contextos, incluindo o educacional e o artístico. No contexto específico da arte escolar, a implementação de tecnologias de acessibilidade permite que estudantes com deficiências explorem sua criatividade e expressão artística de maneiras adaptadas às suas necessidades individuais. Conforme Santos e Lima (2020), ferramentas como softwares de desenho com interfaces simplificadas ou adaptáveis, dispositivos táteis para escultura e impressão 3D para criação de modelos táteis são exemplos de

recursos que podem ser integrados aos projetos de arte, garantindo a participação equitativa de todos os alunos. Além disso, a utilização de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar não se restringe apenas aos aspectos práticos da criação artística, mas também abrange a experiência de apreciação e compreensão da arte. Segundo estudos de Silva et al. (2019), ferramentas de realidade aumentada e aplicativos com descrições auditivas ou interpretações visuais ampliadas permitem que alunos com deficiências visuais ou auditivas tenham acesso igualitário ao conteúdo artístico, enriquecendo sua experiência educativa. A integração eficaz de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar requer não apenas a disponibilidade desses recursos, mas também a formação adequada de educadores para seu uso pedagógico. Conforme Oliveira e Almeida (2018), programas de desenvolvimento profissional que capacitam professores para a implementação de tecnologias assistivas são fundamentais para garantir que todas as crianças tenham oportunidades iguais de participar e se beneficiar das atividades artísticas na escola. É importante destacar também que a implementação de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar não se limita aos aspectos técnicos ou operacionais, mas envolve uma abordagem inclusiva que valoriza a diversidade e as contribuições únicas de cada aluno. Conforme recomendado por Santos et al. (2021), a colaboração entre educadores, especialistas em acessibilidade e artistas com deficiência é essencial para desenvolver práticas educativas que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade nas escolas.

Assim, a implementação de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar representa não apenas um avanço na inclusão educacional, mas também uma oportunidade de enriquecer a experiência de aprendizagem de todos os alunos, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

Considerações finais

Ao refletir sobre a implementação de tecnologias de acessibilidade em projetos de arte escolar e o uso de ferramentas como tablets, softwares de desenho e realidade aumentada para promover a inclusão na educação infantil, é evidente o impacto positivo dessas iniciativas no contexto educacional contemporâneo. A convergência entre tecnologia e educação especial não apenas amplia as oportunidades de aprendizagem para crianças com diferentes habilidades e necessidades, mas também reforça o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa.

As tecnologias de acessibilidade, como apontado por Oliveira (2021), não são meramente instrumentos técnicos, mas recursos que possibilitam a criação de ambientes educativos mais acessíveis e acolhedores. Ao integrar softwares de desenho adaptados e dispositivos táteis nos projetos de arte, os educadores não apenas facilitam a participação ativa dos alunos com deficiências, mas também fomentam o desenvolvimento de suas habilidades artísticas e motoras finas. A utilização de tablets, conforme discutido por Santos (2020), representa um avanço significativo ao oferecer interfaces intuitivas que permitem uma interação personalizada e independente, promovendo a autonomia dos estudantes com limitações motoras. Esses dispositivos não só facilitam o acesso aos conteúdos curriculares, mas também estimulam a criatividade e a expressão pessoal através do desenho e outras formas de arte digital. Por outro lado, a realidade aumentada emerge como uma ferramenta poderosa para enriquecer a experiência educativa em arte. Como mencionado por Silva (2020), essa tecnologia permite a sobreposição de elementos virtuais ao mundo físico, proporcionando novas formas de criação e interação artística. Artistas com deficiências motoras, por exemplo, podem explorar técnicas de pintura digital com maior precisão e liberdade, promovendo um processo criativo mais acessível e inclusivo.

A implementação eficaz dessas tecnologias requer não apenas recursos adequados, mas também a formação contínua de educadores, conforme enfatizado por Santos e Lima (2021). A capacitação dos professores para integrar essas ferramentas de forma pedagogicamente eficaz é crucial para maximizar os benefícios educativos e terapêuticos para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e limitações.

Ao finalizar este estudo sobre a aplicação de tecnologias assistivas em projetos de arte escolar, é possível afirmar que estas iniciativas não apenas ampliam as fronteiras do aprendizado artístico, mas também fortalecem os princípios de inclusão e diversidade nas instituições educacionais. O compromisso em proporcionar uma educação de qualidade para todos requer a contínua exploração e adaptação das melhores práticas tecnológicas, sempre com o objetivo de criar ambientes educativos mais acessíveis, inclusivos e estimulantes para cada aluno.

Referências

- Lima, A. C. (2021). *A Realidade Aumentada nos Museus: Experiências Interativas e Acessibilidade*. Editora UFBA, Salvador.
- Oliveira, A. B. (2018). *Tecnologias Assistivas na Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades*. Editora Nova, São Paulo.
- Oliveira, R. S., & Santos, M. A. (2019). Realidade Aumentada na Arte: Possibilidades de Expressão para Pessoas com Deficiência. *Anais do Congresso Brasileiro de Arte Digital*, 10(2), 87-102.
- Oliveira, R. S. (2021). *Tecnologias de Acessibilidade na Educação: Fundamentos e Aplicações*. Editora Moderna, São Paulo.
- Santos, F. M. (2020). Tablets na Educação Inclusiva: Potencialidades e Desafios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 289-302.
- Santos, F. M., & Lima, M. S. (2020). A Arte Inclusiva na Escola: Desafios e Perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 78-91.
- Santos, H. P., & Lima, M. S. (2021). *Formação Continuada de Professores na Era Digital: Desafios e Perspectivas*. Editora Moderna, Rio de Janeiro.
- Santos, H. P., et al. (2021). Colaboração Interdisciplinar na Implementação de Projetos de Arte Inclusiva: Um Estudo de Caso. *Anais do Congresso Brasileiro de Arte Educação*, 12(3), 134-147.
- Silva, A. B., et al. (2018). *Ética na Realidade Aumentada: Desafios e Considerações para o Desenvolvimento Responsável de Aplicações Artísticas*. Editora Atlas, São Paulo.
- Silva, F. C. (2020). *Realidade Aumentada: Conceitos e Aplicações na Arte*

Contemporânea. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, 25(1), 45-58.
Silva, R. C., & Souza, L. M. (2019). Softwares de Desenho e Inclusão Escolar:
Um Estudo de Caso. Anais do Congresso Brasileiro de Informática na
Educação, 15(1), 134-145.

A RELEVÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

THE RELEVANCE OF PSYCHOMOTRICITY DEVELOPMENT IN THE LITERACY AND LETTERING PROCESS

Érica Maximina Ferreira

RESUMO:

A psicomotricidade contribui para a formação e o desenvolvimento da estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Sua finalidade é auxiliar no desenvolvimento físico, mental, afetivo e social do indivíduo, como o alvo de um desenvolvimento integral. A alfabetização é um processo complexo que envolve diversas habilidades inclusive as motoras. Para que isso ocorra, são necessárias condições mínimas que instituem entre outras, a estrutura da educação psicomotora. A aplicação da psicomotricidade no processo de alfabetização é básica para a construção de diversos conceitos que são vistos como estruturas do processo de aprendizado. O objetivo deste trabalho foi demonstrar a relevância da psicomotricidade no processo de alfabetização. Sua seriedade reflete cada vez mais no ambiente escolar, a psicomotricidade não ampliada e trabalhada corretamente quando criança pode-se acarretar problemas e dificuldades não só na alfabetização e aprendizagem, mais também causar inseguranças na vida adulta.

Palavras chave: PSICOMOTRICIDADE, ALFABETIZAÇÃO, DESENVOLVIMENTO, INFANTIL.

ABSTRACT:

Psychomotricity contributes to the formation and development of the structure of the body scheme and its main goal is to encourage the practice of movement at all stages of a child's life. Its purpose is to assist in the physical, mental, affective and social development of the individual, as the target of an integral development. Literacy is an intricate process that involves several skills including motor skills. For this to occur, minimum conditions are required that establish, among others, the structure of psychomotor education. The application of psychomotricity in the literacy process is basic for the construction of several concepts that are seen as structures of the learning process. The objective of this work was to demonstrate the relevance of psychomotricity in the literacy process. Its seriousness reflects more and more in the school environment, psychomotricity not expanded and worked correctly as a child can cause problems and difficulties not only in literacy and learning, but also cause insecurities in adult life.

Keywords: PSYCHOMOTRICITY, LITERACY, DEVELOPMENT, CHILDREN.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho vamos pesquisar a relevância do desenvolvimento psicomotor no processo de alfabetização e letramento e seu fundamental papel para que a alfabetização ocorra de forma natural e significativa. A aplicação da psicomotricidade na alfabetização é fundamental e relevante para a construção de diversos conceitos que são vistos como pilares, base fundamental no processo de aprendizado.

Observar e absorver a ideia de que a expressividade e o movimento são essenciais à educação. Com isso perceber onde nós profissionais da educação temos falhado, onde limitamos o movimento de nossos pequenos no dia a dia.

Compreender a psicomotricidade como ferramenta educacional e de utilização prática para a alfabetização. Quando a criança se movimenta ela comunica-se, relata por meio do corpo suas aprendizagens, medos e sentimentos.

Perceber o movimento natural à criança e utilizá-lo em favor dos processos educacionais em especial na alfabetização, com isso propiciar momentos com significados. Cada nova aprendizagem realizada em ambiente escolar contribui para a formação da criança, com isso podemos exemplificar e perceber quais são as reais necessidades das crianças.

2. JUSTIFICATIVA

A relevância do desenvolvimento da psicomotricidade no processo de alfabetização e letramento. Como educadores devemos ter uma visão mais científica e aprofundada sobre o movimento, o corpo e o desenvolvimento infantil, adquirindo assim competências para atuar melhor em seu campo de trabalho, neste caso a sala de aula. Com isso as nossas práticas diárias estarão melhores embasadas, principalmente quando se trata da alfabetização e do letramento de crianças em idade escolar. É necessário rever práticas e ações diárias em ambiente escolar, ao sentarmos as crianças, ao pedir que

elas façam silêncio, ao limitarmos suas ações e instintos naturais, estamos moldando pessoas e criando padrões de comportamento. Quais impactos causaram ao reforçar essas condutas e quais resultados no processo de ensino e aprendizagem nossas ações atingem? É o que trataremos no presente artigo.

3. METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliografia explicativa, que tem por objetivo explicar a relevância da psicomotricidade no processo de alfabetização e letramento. O levantamento bibliográfico se baseia em um tipo de pesquisa onde é consultados bancos de dados nacionais e livros de autores renomados para saber o que já existe sobre um determinado assunto.

Quando a pesquisa bibliográfica é explicativa, ela explica a razão e o porquê dos fenômenos, já que você vai aprofundar o conhecimento explorado em seu tema. O levantamento bibliográfico clama por uma organização, sendo primordial explicitar-se em linguagem verbal escrita qual é a temática que será abordada na pesquisa científica.

4. PSICOMOTRICIDADE DO QUÊ SE TRATA?

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade nos oferece um conceito bastante amplo do que é Psicomotricidade, como veremos a seguir:

É a ciência que tem como objetivo de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. (SBP, s/d)

Desde o ventre materno o corpo humano é produtor de movimento, e durante todo o crescimento, movimento esse que exerce grande influência em nosso comportamento. O desenvolvimento infantil se inicia ainda na vida uterina, com o crescimento físico, a maturação neurológica e a construção de habilidades relacionadas aos comportamentos e as esferas cognitiva tanto afetiva como social. “Durante a gravidez, o feto começa dar sinal de vida ao

mundo exterior fundamentalmente por meio de uma atividade motora.” (Rosa Neto, Francisco, 2002 p. 11).

Ao nascer à primeira coisa que a criança reconhece como meio de suas vivências e sensações é o corpo, pois é através do corpo que ela conhece tudo a sua volta, desde o nascimento até a idade adulta o corpo tem várias modificações, o desenvolvimento motor da criança desenvolve de acordo com sua idade e se torna cada vez mais completas e complexas, sendo assim o recém-nascido já traz uma grande experiência acumulada para o seu desenvolvimento.

Segundo Neto (2002) a atividade motora é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois é através dela que a criança desenvolve a consciência de si mesma e do mundo que a cerca, as atividades motrizes auxiliam na sua independência.

A psicomotricidade veio estabelecer relações, tendo como princípio o corpo do centro do comportamento e da evolução do ser humano. A psicomotricidade rompe os dualismos: não se trata de estudar o psíquico e depois e depois separadamente a motricidade.

O ser humano é um organismo complexo que possui corpo e cérebro atuado conjuntamente e o professor precisa observar essa dualidade de forma ampla e completa para compreendê-lo. É preciso entender o corpo humano como possuidor de uma mente onde emergem dois mundos: o dos objetos e o das sensações. O corpo e o movimento do ser humano não podem ser restritos apenas ao biológico, devemos sempre o atrelar ao psicológico, pois toda ação tem intenção.

Henry Wallon (1879-1962), pedagogo, médico, psicólogo e filósofo francês, introduz a partir de 1920 a ideia de que o movimento do corpo tem finalidade pedagógica. O gesto, e a ação são representativos em si para a psicomotricidade, ajudando a ciência da educação a se redefinir e renovar princípios educacionais.

Wallon se refere ao corpo não como algo estanque. Ele demonstra que há ações recíprocas entre funções motoras e funções mentais.

A Psicomotricidade cria no ser humano a consciência, onde os movimentos são relacionados a tempo, velocidade e espaço (os padrões motores). “Wallon enfoca os estudos da criança e da psicomotricidade sob a

ótica da totalidade, renunciando às abordagens unidimensionais e setoriais.” (FONSECA, 1995, p42).

A ligação entre os aspectos afetivos, motores e intelectuais são os aspectos culturais do universo a que a criança pertence. Cada gesto de uma criança carrega a marca do grupo a qual ela pertence, segundo Wallon, o meio em que se realiza a aprendizagem e o meio de onde a criança emerge interferem diretamente na formação de sua identidade.

Para Fonseca, 1995, p142:

(...) alfabetizar a linguagem do corpo e só então caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motor ligados por coordenadas espaços-temporais e correlacionados por melodias rítmicas de integração e resposta.

Um educador consciente da importância que esta ferramenta (a psicomotricidade) traz para a formação da criança entenderá que o movimento e o psíquico se unem para resolver problemas que surgem não só na vida escolar, como também na vida adulta fora da escola, tornando-o uma pessoa mais completa.

4.1 O porquê estudar a psicomotricidade?

Nas diversas práticas pedagógicas que realizamos nos tempos atuais marcam a educação e refletem diversas concepções em relação ao sentido que se deve dar ao movimento nas creches, pré-escolas, escolas e outras instituições afins. É muito comum confundir movimentação com indisciplina. Com o intuito de se assegurar ordem, progresso, relações harmoniosas e uma atmosfera civilizada, procura-se simplesmente suprimir a ideia de movimento, cria-se um ambiente rígido nas posturas para as crianças de diferentes idades.

“Vamos formar uma fila: pequenos à frente e grandes atrás”. “Fiquem sentados sem conversar”. “vamos organizar a sala sem bagunça em ordem”.

De modo geral esse tipo de imposição não leva em conta as disposições motoras da criança. Muitas vezes, o professor acredita que os movimentos que aí se multiplicam atrapalham a aprendizagem. “Criança que se meche não aprende, não se concentra”. “Ela só pensa em brincar”.

Por meio destas falas tão comuns nas escolas e no pensamento de alguns educadores, podemos deduzir que a educação e o movimento não são

compatíveis. É imperioso dizer que não poder movimentar-se, gesticular, é que impede o pensamento e a manutenção da atenção, tão necessários à aprendizagem.

Existem práticas educacionais que ao perceberem a necessidade de movimentação propõem exercícios limitados e deslocamentos em que a criança se movimenta apenas para dispende energia.

Essas práticas que permitem apenas movimentos coordenados totalmente pelo professor até podem ser eficientes para manter ordem e disciplina, porém impedem ou limitam as manifestações de expressão que são extremamente revelador nas crianças para se conhecer se gostaram ou não, se aprenderam ou não.

O movimento para as crianças é muito mais do que mover partes do corpo ou se deslocar. Elas se expressam por meio de gestos expressões faciais, utilizando o corpo como suporte. O ato motor é um gesto expressivo de sua necessidade de se comunicar e dizer que está presente.

5. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NOS TEMPOS MODERNOS.

Neste primeiro momento vamos tratar a concepção da Infância e os conceitos que estabelecem o letramento como processo social.

Segundo o autor Geraldo Matos no Dicionário Junior da Língua Portuguesa, “Infância sf. 1. Período de desenvolvimento do ser humano, desde o nascimento até a adolescência;” (MATOS, p.365, 2011). Com isso concluímos que a infância é uma longa fase, que abrange desde o nascimento até a adolescência. Nesta fase as crianças aprendem sobre nosso meio social e participam das atividades nele envolvido. Podemos também dividir a infância em duas partes: primeira infância que vai do zero aos seis anos, e a segunda infância que vai dos sete até os doze anos de idade. E a partir dos doze anos é iniciada a adolescência.

Gostaria de centralizar este trabalho na segunda infância, mais especificamente dos seis aos oito anos de idade, pois é nesta fase em que a criança começa a imaginar e expressar suas vontades de forma oral, e começa a compreender os códigos nesta fase também a maioria das crianças já estão

matriculadas em escolas, e a partir daí sua vida social começa a se ampliar, pois deixa o meio familiar e começa a frequentar o ambiente escolar.

Atualmente a infância é considerada com direito, assim a criança é um sujeito, possuidora de direitos invioláveis garantidos pela Constituição Federal e também pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Sendo assim também é garantido pelo ECA o direito de permanência nas unidades escolares especializadas.

A nossa Constituição Federal do ano de 1988 garante o acesso e a permanência na Escola, além do direito de acesso ela também define o papel do estado e da família nesse processo como trata no artigo 205, 206 e 208.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Como vimos nas leis que regem o nosso país, o acesso e a permanência das crianças na escola e esse direito começa na educação infantil. Segundo Miguel A. Zabalza em seu livro *QUALIDADE EM EDUCAÇÃO INFANTIL*, páginas 19 e 20, 1998.

Atualmente, encontramos neste contexto. Mesmo que se trabalhe com um conceito ainda difuso e paternalista de “direito”, o importante é que começa a ser configurado um mapa de direitos da infância cada vez mais preciso e comprometedor. A última Convenção Internacional sobre os direitos da infância (1989) reuniu 54 artigos nos quais são descritos os diferentes compromissos que a sociedade atual deveria assumir em relação à infância. Entre outras coisas, aparece ali o direito de ser educado em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal.

Na citação acima o autor revela e nos confirma que a criança é sujeito de direitos e esses direitos são garantidos como podemos observar na Constituição Federal (1988), a fim de alcançar os plenos desenvolvimentos cognitivo e pessoal.

Não poderia deixar de ressaltar a Criança como sujeito ativo e competente em seu processo de aprendizagem, sendo assim nas escolas o processo de alfabetização os projetos didáticos não devem estar atrelado apenas a construir novas aprendizagens, más sim enriquecer os âmbitos de experiência. “A criança pequena é “competente” no duplo sentido de “situações de entrada” e de “propósitos de saída”: ao entrar na escola á traz consigo vivências...” (ZABAIZA, p.20, 1998).

Na perspectiva de educação de qualidade, a criança conquistou seu real valor e, hoje, por ela e para ela são feitas e planejadas as aulas.

É papel do professor é também garantir a aprendizagem de forma integral, segundo Hernández “Aprender está relacionado com a elaboração de uma conversação cultural, em que se trata, sobretudo, de aprender e dar sentido, conectando com as perguntas que deram origem aos problemas que abordamos...” (HERNÁNDEZ, p.50, 2004). As crianças na primeira infância aprendem de maneira lúdica através de histórias, brincadeiras, e momentos de interação com outras crianças, e com adultos.

6. O DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO E A ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DO MOVIMENTO.

Segundo a constituição brasileira de 1988, a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Dessa forma, temos como consenso a importância da participação efetiva dos alunos em todas as atividades realizadas dentro do contexto escolar. As atividades realizadas com a presença de movimento devem ser encaradas da mesma forma. As crianças, hoje em dia, desde cedo, começam a argumentar e questionar sua participação em atividades que exijam vivência prática em sua execução. E, assim, dizem: Professor não gostaria de correr! Essa atividade não está interessante, Professor eu me vergonho, ou não posso sujar minhas roupas!

Na alfabetização isso também acontece, quando vamos propor um jogo algumas crianças se mostram resistentes. Embora o movimento não seja um conteúdo dos métodos de ensino, a não ser nas aulas de Educação Física, o uso dessa ferramenta no processo de alfabetização é fundamental e potencial

para a preparação socioafetiva das crianças, quando se tem como objetivo a formação de um indivíduo crítico, participativo e autônomo. O uso do movimento para apoiar os conteúdos das grades curriculares atuais deve ser feito de forma a facilitar a relação ensino/aprendizagem da criança, garantindo a participação equiparada de todos. O movimento não pode ser deixado de lado por falta de espaço, de material, habilidade motora do professor ou por falta de interesse dos alunos, e é preciso ter sempre a não exclusão como foco principal.

A alfabetização deve ser organizada, transmitida, compreendida e alterada democraticamente, garantindo, assim o desenvolvimento necessário para que a criança possa se enquadrar em meios que garantirão sua autonomia em processos futuros de suas vidas. O movimento gera situações de conflitos interiores e entre alunos, situações de dúvidas, mas não podem ser um fator de exclusão, pois é um fator importante para a transformação individual e coletiva dos indivíduos.

6.1 psicomotricidade e a alfabetização

A psicomotricidade desenvolve na criança experiências que ela conhece e não conhece. Onde trabalha seu individualismo, sua linguagem e socialização no meio que ela frequenta. Ela colabora para a formação e estruturação do esquema corporal. A alfabetização é um processo social e complexo que ressalta e exigem diversas habilidades inclusive as motoras. A alfabetização e a psicomotricidade são indissociáveis, pois uma complementa a outra, a psicomotricidade serve para auxiliar os primeiros momentos de aprendizados e a alfabetização. Ela abre possibilidades para que as crianças desenvolvam capacidades e competências básicas, aumentando seu potencial e repertório motor, atingindo assim conquistas e vitórias no universo emocional e intelectual da vida escolar. Não é só codificar e decodificar que as crianças apreendem, na alfabetização. Ela é contínua, as crianças também precisam saber compreender e interpretar textos e assimilar conteúdos, só assim acontece o processo de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor alfabetizador precisa reconhecer muito bem seus alunos para desempenhar o papel no que se menciona ao processo de escrita e leitura.

A criança precisa saber interpretar, compreender e assimilar o conteúdo para que de fato ocorra o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita. Aprender a ler e escrever é como aprender um jogo: é preciso conhecer as combinações, as regras, ter vontade e treinar bastante. [...] Portanto, podemos conhecer o mundo e suas coisas (ALVES, 2012, p. 90). Desde pequenos deve ser trabalhado o desenvolvimento motor, para que futuramente essas crianças não apresentem problemas na leitura e escrita, na direção gráfica entre outros. Como seres sociais surge à necessidade de nos comunicar a alfabetização surge como a urgência em relação ao registro, isto é leitura e escrita. Ao se tratar de alfabetização, Ferreiro; Teberoski (1991, p. 17) destacam que “[...] no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos”.

Ao ler e escrever a criança poderá ter um futuro, uma profissão melhor. Ao descobrir o mundo letrado as crianças descobrem um novo mundo a sua volta. O processo de alfabetização está inteiramente ligado ao futuro que essas crianças vão ter ao viver em sociedade. A partir da alfabetização é que descobrimos as letras e a leitura por isso é que esse processo é de grande importância. Até a maneira que cada aluno vai escrever, difere de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. “A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo o qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos, que escutam, há uma criança que pensa”. FERREIRO (2001, P.1).

Cada criança é competente para levantar hipóteses por meio da escrita, tanto que a alfabetização é um processo complexo. Para alfabetizar uma criança, deve-se atrelar ao trabalho psicomotor, pois por ele atrela-se significado movimento e afetividade. Com o movimento da escrita, o professor precisa buscar e pesquisar atividades que atendam e possibilitem o desenvolvimento motor de suas crianças para que nenhuma habilidade educativa fique de fora.

Atualmente o método de alfabetização mais utilizado nas escolas brasileiras é o sócio construtivismo. Por ele partimos do que a criança já sabe, para construir novos conhecimentos. O movimento tão trabalhado na educação infantil agora toma forma e significado. Nas escolas as crianças são colocadas em duplas ou grupos para que possa interagir, compartilhar e assim

compreender o mundo a sua volta. A educação está sempre em movimento, ela é dinâmica sempre se transformando, nunca estática.

6.2 Uma breve reflexão sobre o trabalho do professor.

Para descrevermos o papel de um professor reflexivo, dentro das instituições escolares, e como se da sua formação primeiramente é preciso entender, como nos diz Isabel Alarção em seu livro *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. (ALARÇÃO, 2008, p.44).

Partindo deste princípio quanto à noção de um professor reflexivo, necessitamos verificar como esta comunidade escolar, sua participação e o funcionamento, e se escola fornece infraestrutura para que haja a contribuição do docente quanto à ação de reflexão tanto coletivas ou individuais ocorrendo assim uma integração com todos os membros da escola. “A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumpri-la. Tem também ela, de ser reflexiva.” (ALARÇÃO, 2008, p.47). Com isso pensa e repensa, planejando suas ações com a intenção de incluir da melhor forma possível.

Para gerar está ação reflexiva dentro da comunidade escolar é essencial também o diálogo em todo âmbito escolar.

Este diálogo não pode quedar-se a nível meramente descritivo, pois seria extremamente pobre. Tem que atingir o nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com poder da razão. (ALARÇÃO, 2008, p.49)

Esse diálogo dentro das instituições, seja bem-sucedido, deve partir da formação do docentes.

[...] têm a responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. E têm vindo a ser desenvolvida uma série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para pesquisa-ação (ALARÇÃO, 2008, p.49)

Como vimos anteriormente é fundamental que durante o processo de formação do professor esteja cercado por valor formativo através da pesquisa-

ação. “Reconhece-se ainda o móbil da formação nos profissionais adultos advém do desejo de resolver os problemas que encontram na sua prática quotidiana”. (ALARÇÃO, 2008, p.51). Pesquisas essas que tendem a suprir um problema que é a falta de formação, e informação, quando se trata de incluir essas crianças.

Essa pesquisa-ação tem a finalidade fazer que os docentes soubessem lidar com os problemas do dia a dia, solucionando por meio de observação, reflexão, planejando e agindo.

Isto revela um comprometimento com a profissão, um desejo de aperfeiçoamento e uma manifestação de interesse pela melhoria da qualidade da educação [...]. É preciso saber como se pode ser mais reflexivo, para ser mais autônomo responsável e crítico. (ALARÇÃO, 2008, p.54-55)

Diversas são táticas utilizadas numa pesquisa-ação para aumentar a habilidade reflexiva do professor são as análises de casos, narrativas, portfólios e a perguntas pedagógicas.

[...] estratégias, aliais, fazem parte dos próprios processos metodológicos empregues na pesquisa-ação que envolve um trabalho de projeto mais ou menos longo do qual resulta, em princípio, a resolução de um problema concreto e a qualificação dos participantes pela formação através da ação. (ALARÇÃO, 2008, p.55)

Conforme relatamos acima um dos procedimentos empregado na pesquisa-ação é análise de casos.

Um caso, entendido em toda a sua globalidade, não é apenas o relato de um acontecimento ou incidente (...). É caso porque representa conhecimento teórico (...). Um acontecimento pode ser descrito; um caso possa ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído. Assim se pode concluir que não há nenhum conhecimento verdadeiro de caso correspondente sem interpretação teórica. (ALARÇÃO, 2008, p.56)

Portanto essa análise de casos faz parte da formação do professor, adquirindo informação nova e esclarecimento de assuntos conhecido.

Já as narrativas são “ato de escrita e um encontro conosco e com o mundo que nos cerca” (ALARÇÃO, 2008, p.57), ou seja, deve ser fundamental na formação do professor por mais que seja difícil adquirir essa habilidade, no entanto quando fazemos registros escritos nos preservamos e ainda obtemos um meio avaliativo, tanto do nosso trabalho quanto do que nossos pequenos estão aprendendo.

O hábito se adquirido na formação inicial, tem grande probabilidades de perdurar pela vida profissional adentro. Ajudara a analisar a vida, desdobrar o percurso profissional, revelará filosofias e padrões de atuação, registrará aspectos conseguidos e aspectos a melhorar, constituirá um manancial de reflexão profissional a partilhar com os colegas. (ALARÇÃO, 2008, p.57-58).

Desse modo a narrativas e os casos, ambos se relacionam junto sendo instrumento para o desenvolvimento do educador. “Os casos não meros narrativos; eles encerram em si conhecimento sobre a vida” (ALARÇÃO, 2008, p.59).

O portfólio outra estratégia tem como objetivo fazer com que o professor coloque em pratica o seu desenvolvimento reflexivo, facilitando processo e também a auto e hétero avaliação de seus alunos sendo assim e definidos por “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada o tempo, revelado do processo profissional.” (ALARÇÃO, 2008, p.60).

De acordo com as estratégias já apresentada as perguntas pedagógicas e o embasamento que todas possuem facilita o entendimento e sua compreensão.

Porém, as perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, têm de ter uma intencionalidade formativa e isso, independentemente de quem as faz, que o próprio professor que um seu colega ou supervisor. (ALARÇÃO, 2008, p.62).

Portanto a desenvolvimento do docente reflexivo deve estar ligado com a comunidade escolar sempre interagindo e conhecendo.

A estratégia de formação referenciada tem como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e sobre elas agirem, não se quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função (ALARÇÃO, 2008, p.63).

Portanto a partir da formação dos profissionais da educação é que podemos ampliar nossos horizontes e perspectiva de qualidade de trabalho.

7. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O movimento como ferramenta pedagógica apresenta características que potencializam a aprendizagem e a alfabetização, principalmente quando nos referimos aos pequenos. O fato de ansiarmos por crianças que fiquem sentadas, quietas e prestando atenção ao que estamos explanando faz com que suas características natas de exploração, questionamento e reflexão sejam desprezados. Cabe ao educador conduzir suas atividades de forma a incentivar essas características e contextualizar suas atividades explorando o imaginário. Analisar de forma reflexiva os fatos que ocorrem nas vivências propostas leva os alunos a perceberem e pensarem de forma mais clara sobre o ocorrido.

Quando não obtemos sucesso em uma atividade, ainda temos boas chances de nos desenvolvermos, não há espaço na educação para frustrações que geram inibição ao questionamento. A tentativa de mais uma oportunidade pode ser a possibilidade para o sucesso.

Os conflitos de uma forma geral surgem como possibilidade única de aprendizagem, jamais irá excluí-los completamente de nossas atividades como educadores. Cabe a nós mediá-los de forma a potencializar o desenvolvimento conceitual, motor e afetivo de nossos alunos.

Após pesquisas e estudos, cheguei à conclusão de que a Psicomotricidade é uma ferramenta fundamental para a alfabetização. A partir da democratização do ensino, onde um dos pressupostos é o acesso de todos a educação, podemos dizer há democracia dentro da escola pública. Dessa forma a educação contribui para uma sociedade mais integrada oferecendo assim igualdade de oportunidades para todos, quando se trata da alfabetização e do desenvolvimento da psicomotricidade. E para a escola ser transformadora no que se trata do convívio social, é fundamental que exista abertura para que todos os segmentos possam dar suas opiniões, que tenham liberdade de expor suas ideias, discuti-las, e executar as ações e projetos com apoio da direção e equipes que fazem parte da comunidade escolar.

Como qualquer outro processo, ficou claro que a participação do professor é fundamental para a escola, ele colabora diretamente para a produção e execução da alfabetização. E tem como meta a participação de todos com movimento e clareza. Com isso um professor participativo é quem diz se o projeto é aplicável ou não. E se não é aplicável o professor é quem deve também propor alterações. Assim um docente quando busca adquirir

novas competências não se torna alienado. Encontra estratégias e reflete sobre elas tornando-se um profissional reflexivo. E uma escola só pode ser reflexiva e alfabetizadora quando todos trabalham em prol de um mesmo objetivo se tornar um lugar que forma pessoas críticas, que se respeitam, dialogam, dão sugestões e participam da vida escolar.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel, **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8°. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Fátima. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DEMO, Paulo. *Noções de política social participativa*. 4ª edição, São Paulo: Cortez. 1999.

FERREIRO, Emília, Teberoski, Ana, *Psicogênese de Língua Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. Cortez, São Paulo, 2001, p.1

FONSECA, V. *Psicomotricidade*. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MATOS, Geraldo. *Dicionário júnior da Língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2011.

Rosa Neto, Francisco. *Manual de avaliação motora*, Porto Alegre: Artmed, 2002.

Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (site)
<http://profissioaispsicomotricidade.blogspot.com.br/2007/07/segundo-sociedade-brasleira-de.html> Acesso em 10/03/2020.

ZABALZA, Miguel Alves. *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Scipione, 1998.

AUDIODESCRIÇÃO NA ESCOLA: COMPARTILHANDO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA COM PROFESSORES

LARA SOUTO SANTANA

RESUMO

Início este breve trabalho de conclusão de curso do aperfeiçoamento em Audiodescrição na escola me colocando em primeira pessoa, e assim o farei até o fim, porque acredito na potência do lugar de fala e entendo este trabalho como uma oportunidade ímpar para a reflexão dos conhecimentos construídos ao longo dos últimos meses, conforme o curso foi se desenvolvendo.

Palavras-chave: Autodescrição; Escola; Aprendizagens.

1 INTRODUÇÃO

De saída, então, apresento-me dizendo que fui um bebê prematuro, e a prematuridade deixou como sequela uma deficiência visual (baixa visão), tenho então uma vida como pessoa com deficiência visual e atualmente sou professora da rede pública do município de São Paulo. Esses dois elementos me deixam envolvida de uma forma mais profunda com o conteúdo do curso.

O contato com o conteúdo do curso me deixou diante de memórias de escola, memórias muitas vezes desconfortáveis, porque ficou explícito que a ausência de audiodescrição em minha vida escolar deixou lacunas em meu repertório que até hoje tento preencher das mais diversas formas possíveis. Com isso não quero dizer que minha formação tenha sido de baixa qua-

lidade, mas poderia ter sido muito mais rica se o recurso da audiodescrição fosse utilizado no dia a dia na escola.

Outra reflexão que o curso suscitou foi o fato de que a audiodescrição pode ser importante para promover a interdisciplinaridade e que pode estar presente em qualquer disciplina. Outro aspecto que ficou muito claro é que a audiodescrição pode beneficiar não apenas pessoas cegas ou com baixa visão, mas também as pessoas videntes e/ou com outras deficiências ou dificuldade de aprendizagem, ou que aprendem de forma diferente do tradicional.

Partindo desses pressupostos e por saber que eu poderia multiplicar com meus pares o conhecimento construído e ampliar as reflexões feitas é que decidi propor em um momento de formação um tempo para falar do tema com minhas colegas de trabalho. Este trabalho mostrará, então, o planejamento da atividade, seu registro e as reflexões feitas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o desejo de que este trabalho seja uma forma de tornar possível e registrar um momento de compartilhamento de conhecimento sobre audiodescrição na escola com um pequeno grupo de professores da rede pública municipal de São Paulo, faço uma breve revisão dos conteúdos relevantes ao longo do curso para pautar minha escolha.

De saída, eis uma, entre tantas, definições do recurso que estudamos nos últimos meses:

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos; espetáculos tais como musicais, espetáculos de dança, circo, peças de teatro, shows, stand ups; produtos audiovisuais e programas de televisão, por meio de informação sonora. É uma tradução inter-semiótica de imagens dinâmicas (em filmes, vídeos, documentários, espetáculos, programas de televisão e eventos), estáticas (em livros, jornais, sites, redes sociais, catálogos e outras mídias) e animadas (gifs e outras imagens digitais em movimento), em palavras. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar (MOTTA, 2016, p. 37).

A decisão de conversar com professores sobre o tema é motivada pela vontade de plantar uma semente a fim de que meus colegas possam se tornar “conhecedores da audiodescrição como ferramenta pedagógica, [e possam] completar o discurso escolar” (MOTTA, 2016, p. 24), não apenas completar o discurso, mas refletir e, quiçá, reinventar seu modo de ensinar. Antes disso, convém lembrar que a audiodescrição, por ser uma ferramenta pedagógica, é um recurso potente de inclusão escolar. Sabemos que “Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude” (MANTOAN, 2015, p. 30).

Sabemos também que a inclusão favorece o aprendizado de todos, não apenas de alunos com deficiência, afinal, a ausência de barreiras e novas formas de ensinar beneficiam alunos que se apropriam e internalizam conhecimentos das mais diversas formas.

Lembramos, então, o que diz Motta (2016, p. 37) quando se refere à audiodescrição:

Além de ser útil às pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos e outros. Mesmo as pessoas sem deficiência têm percebido que o recurso aumenta o senso de observação, amplia a percepção e o entendimento.

Ou seja, o contexto escolar se torna inclusivo e significativo a um número maior de pessoas, a um público ao qual a audiodescrição não foi direcionada inicialmente, tem-se, dessa forma, uma melhoria das condições da escola, como pontuado por Mantoan anteriormente.

Apesar de eu ser uma professora com deficiência visual, e isso já justificaria um momento de formação sobre o tema, ressalto que a escola na qual trabalho não tem alunos com deficiência visual, mas por entender, que eles podem chegar a qualquer momento e que conhecimentos dessa natureza são essenciais para uma prática docente mais inclusiva, além do fato de que esses profissionais podem ter alunos em outros espaços, ou que eles queiram praticar a audiodescrição como uma ferramenta pedagógica mais ampla, mostro a seguir o planejamento e os resultados de uma

conversa sobre o tema.

3 METODOLOGIA

Aula expositiva sobre o tema com professores da rede pública municipal de uma escola na zona sul de São Paulo. Como metodologia para este trabalho, eis o plano de aula da atividade a ser desenvolvida:

Componente curricular: Audiodescrição

Público-alvo: Professores de ensino fundamental I da EMEF professor Almei- da Junior

Carga horária: 1 aula (45 minutos)

Objetivos de aprendizagem: apresentar conceitos relacionados à audiodes- crição e como esse recurso pode favorecer o aprendizado dos alunos com e sem deficiência.

Desenvolvimento: Inicialmente contarei minha trajetória como aluna e como o recurso poderia ter me ajudado, falarei, então, sobre o curso de audiodescrição na escola e apresentarei alguns conceitos, a idéia é exibir vídeos que podem ser importantes para explicitar a possibilidade da audiodescrição na sala de aula e no dia a dia da escola.

Materiais necessários: projetor/ datashow.

4 RESULTADOS

A atividade aconteceu como planejado na EMEF Professor Almeida Ju- nior no dia 21/05/2019, em um horário que é reservado para um tempo de formação de professores (JEIF), estavam presentes professoras de ensino fundamental I, que são minhas colegas de trabalho: Andréia Araújo, Andréia Gil, , Andrea Moraes, Elisângela Messias, Priscilla Nieves e, por fim, a coorde- nadora pedagógica da escola, Rosana Cognolato. Por diversas razões o grupo não estava completo.

Independente disso, conversamos por 45 minutos sobre o curso de aperfeiçoamento de audiodescrição na escola, sobre o recurso e sobre a im- portância da audiodescrição para alunos com e sem deficiência visual. O vídeo “Gabriel quer ser astrônomo” foi escolhido para que minhas colegas tomassem contato com algumas estratégias e entendessem a comunicação

acessível.

Inicialmente, fiz uma aula expositiva e citei possibilidades em que a audiodescrição poderia ser usada, como em excursões, por exemplo, Nesse momento, uma colega disse que já tinha escutado a audiodescrição na TV aberta “por acaso” e não sabia para que serviam aquelas informações, já que ela podia ver, então ela não entendia o porquê, para ela saber do recurso era uma novidade. Nesse momento inicial, uma outra professora quis saber como fiquei sabendo do curso e se era presencial.

Em seguida o vídeo “Gabriel quer ser astrônomo” foi exibido e depois tivemos um tempo para perguntas e comentários de todos. De modo geral, o grupo estava bastante interessado, elas tinham dúvidas relacionadas ao fato de crianças que nasceram cegas não terem repertório relacionado às cores. Uma colega falou que o exercício de fazer a descrição pode contribuir para que a criança possa se concentrar mais e se atentar aos detalhes daquilo que vai descrever.

Eu encerrei o bate-papo falando que nós professores não imaginamos o que os nossos alunos serão lá na frente. Contei do meu processo de alfabetização, contei que minha professora dessa fase e de algumas séries do ensino fundamental I, com quem mantive contato, sempre se emociona ao se lembrar de como ela e minha mãe foram tentando encontrar estratégias para favorecer meu aprendizado na infância. Ela diz que sempre se orgulha ao acompanhar minha trajetória pessoal e profissional.

Fiz referência à professora Mantoan (2015, p. 44) em que o professor não é um “mero instrutor, [em que] a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino”.

Resumi, então, falando que nós muitas vezes não imaginamos em como nossas práticas podem fazer a diferença para a vida adulta dos sujeitos que estão na escola desde a mais tenra idade, falei que sempre estudamos o fato de as crianças aprenderem diferente, mas que muitas vezes em nossas práticas acabávamos sempre ensinando da mesma forma e que introduzir

a audiodescrição na sala de aula era uma oportunidade de experimentarmos um outro jeito de ensinar.

5 CONCLUSÃO

Como comentado na introdução deste trabalho, fazer o curso de aperfeiçoamento em Audiodescrição na escola, evidenciou que utilizar o recurso da audiodescrição no dia a dia na escola é essencial para pessoas com deficiência visual e para todos os envolvidos em sala de aula.

Fiz diversas reflexões ao longo do curso em relação ao meu aprendizado durante a trajetória de ensino básico a minha prática em sala de aula e à necessidade de falar com meus pares sobre a audiodescrição como uma ferramenta pedagógica extremamente importante.

E foi a última inquietação mencionada que me motivou a fazer a proposta de trabalho aqui planejada e registrada, já que estou sempre em busca de conhecimento, acredito que o conhecimento precisa ser, de alguma forma, multiplicado e devolvido para a sociedade. Assim, quis ter um momento para compartilhar minhas experiências como aluna com deficiência visual e como aluna de um curso que ampliou meu repertório quanto a outras possibilidades de inserir a audiodescrição na sala de aula.

Falar sobre a audiodescrição na escola com minhas colegas de trabalho foi uma experiência positiva para todos, mas confesso que fiquei bastante impressionada em como o repertório da maior parte das pessoas ainda é incipiente, ou talvez inexistente. Apesar de elas conviverem comigo, não percebo que elas tenham curiosidade em conhecer mais sobre inclusão, já que estamos falando aqui sobre a audiodescrição como uma ferramenta de inclusão escolar.

Perceber que minhas colegas ainda conhecem muito pouco sobre o tema, não me entristeceu, fiquei, na verdade, satisfeita em poder levar um conteúdo que soava como novidade para elas, afinal, alguns assuntos na área da educação já são bastante recorrentes e acabam sendo enfadonhos para quem tem uma carreira mais longa no magistério.

E porque em momentos de conclusão sempre há espaço para mencionar outras possibilidades de reflexão, ou falar do que faltou, comento que durante o curso ficou claro que não é tão difícil assim trazer a

audiodescrição para a sala de aula e para o dia a dia na escola de forma mais ampla. Não é um bicho de sete cabeças, é preciso praticar e ter vontade de colocar a mão na massa e fazer acontecer.

Encerro, então, este trabalho com um sentimento de alegria pela oportunidade de me apropriar de conhecimentos importantes, de refletir sobre minha trajetória pessoal e profissional e de compartilhar com meus pares um pouco sobre um tema que é de extrema importância no que toca a inclusão de pessoas com deficiência e melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas, SP: Pontes, 2016.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM