

EDUCAÇÃO

CONTINUADA

N.8

EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS E SUAS
TECNOLOGIAS



Revista Educação Continuada

Educação, Ciência e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.4 n.8, Agosto 2022

Conselho Editorial

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva
Prof. Dr. Flávio da Silva
Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
Me. André Santana Mattos

Comissão Científica

Prof. Dr. Flávio da Silva
Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
Prof. Me. Marcos Roberto dos Santos
Profa. Esp. Maria Aparecida Alves Xavier
Prof. Dr. André Magalhães Coelho

Revisão e Editoração

Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho

Direção Institucional

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva

E24

Revista Educação Continuada (Eletrônica) / [Editor Chefe] Prof. Me. Enésio Marinho da Silva - Vol.4, n.8 (Agosto 2022) - CEQ Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ Educacional, 2022

183p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.educont.periodikos.com.br/article/630fea3ba9539548d247df33>>

ISSN 2675-6757 (On-line)

Data de publicação: 31/08/2022

1. Ciências Humanas; 2. Educação; 3. Tecnologias de Aprendizagem;
I. Título

CDU 37/49
CDD 372.358

Bibliotecário Responsável: Emerson Gustavo Nifa | SP-010281/O



CEQ Educacional

R. Airi, 20 • Tatuapé • CEP: 03310-010 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

SUMÁRIO

p.05-15

A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Luciana dos Santos Sobrinho**

p.16-24

OS SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Luciana dos Santos Sobrinho**

p.25-29

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Luciana dos Santos Sobrinho**

p.30-46

A MEDIAÇÃO CULTURAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FORMAL

Autor(a): **Leandro Tadeu Sousa do Rosario**

p.47-53

DESVENDANDO A INCLUSÃO

Autor(a): **Veraci da Silva Moura**

p.54-60

A LINGUAGEM ARTÍSTICA COMO BASE EDUCACIONAL: CONTEXTO HISTÓRICO

Autor(a): **Silvia Maria Gesini Alonso**

p.61-67

A ARTE E MUSICALIDADE COMO FOMENTO COGNITIVO NA SÍNDROME DE TOURETTE

Autor(a): **Silvia Maria Gesini Alonso**

p.68-74

DISTÚRBO DEFICITÁRIO DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: ARTE E MUSICALIDADE COMO ATENUANTES

Autor(a): **Silvia Maria Gesini Alonso**

p.75-84

A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO NA MATEMÁTICA E O CÁLCULO NO ENSINO MÉDIO

Autor(a): **Joel Catapane Siquieri**

p.85-92

A MÚSICA COMO RECURSO EDUCACIONAL EM SALA DE AULA

Autor(a): **Claudia Aparecida Diez Araujo**

p.93-116

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO CORPORAL DE CRIANÇAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autor(a): **Bruno Balieiro Silva**

p.117-138

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO DA OBESIDADE EM CRIANÇAS

Autor(a): **Bruno Balieiro Silva**

p.139-157

PROFESSOR QUE CONTA: A MILITÂNCIA DO ENCANTAMENTO

Autor(a): **Denis Dias de Toledo**

p.158-167

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DE LIBRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Autor(a): **Janaina Maria Pereira dos Santos Carneiro**

p.168-183

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) X LÍNGUA PORTUGUESA: COMO SE RELACIONAM QUANDO SE TRATA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Autor(a): **Janaina Maria Pereira dos Santos Carneiro**

A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Luciana dos Santos Sobrinho**

Resumo

O presente artigo tem como foco principal analisar como os professores compreendem a docência Educação Infantil. Foi desenvolvido adotando-se a pesquisa bibliográfica, na qual se buscou direcionar o olhar investigativo sobre a questão da Educação Infantil, a postura dos professores e os resultados de ações afirmativas sobre a aprendizagem das crianças, baseada em autores que corroboram com o tema. O papel do professor como arte da humanidade foi diluído como agente educacional. Ou melhor, como objeto de conhecimento que historicamente temos relações com a linguagem, com o pensamento, com a ética e com a cultura desde o século XVII para educar as crianças, se reduz dentro das políticas públicas a uma prática instrumental de ensinar. É por isso que o retorno ao passado-presente constitui um exercício de saber-poder para proporcionar ao professor/pedagogo/educador infantil um saber -pedagogia infantil, de um acontecimento histórico que precisa ser narrado a partir de sua própria historicidade.

Palavras-chave: Inclusão. Interação. Educação. Ação e Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, v.1, p. 59) apresenta, em seu livro de Introdução, o item observação, registro e avaliação formativa que, de acordo com a legislação vigente, faz-se necessário observar que a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. Ressalta, ainda, que é um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem, também, como função, acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo.

As políticas educacionais do Brasil ressaltam, em seus artigos, que a educação infantil é a primeira

etapa da educação básica e apresenta a avaliação como ponto fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do educando. Ressalta, ainda, que a avaliação faz-se mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento. Portanto, a avaliação na Educação Infantil não objetiva a promoção da criança, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 1998, v. 1.p. 59).

Dessa forma, esse artigo tem como objetivo realizar um estudo e reflexão sobre a Educação Infantil, a fim de compreender como os professores desenvolvem o processo de avaliação da aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA

Muitas vezes fazemos uma auto - reflexão sobre o que é a educação e diante de muitas pesquisas podemos conceituar: Educação seria a mesma coisa que sistema escolar? Pois quando mencionamos em educação, sobre sistema educacional ou sistema escolar é pertinente afirmar que não encontramos simplesmente um sentido único para tal termo. Educação significa algo tão amplo que podemos comparar aos nossos relacionamentos com as pessoas, e de acordo com a afirmação de C. R. Brandão (1985) que, nas primeiras linhas de “O que é educação”, afirma:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Existem processos educacionais em todos os âmbitos da vida humana, portanto, afirma Luckesi (2001, p. 30):

A educação é um típico ‘que-fazer’ humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social.

O autor ressalta (2001) em dizer que este processo educacional nos provoca de tal forma a reconhecer a importância das ações humanas e que estão intimamente ligadas em relação com a sua finalidade. Assim, para Brandão (1985, p.11), “A educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de

sociedades. É esta a sua força”.

O autor Moacir Gadotti afirma:

Cada classe tem os seus intelectuais, os seus ideólogos, os seus educadores, cujas tarefas, na sociedade, distinguem-se apenas por grau e por maior ou menor incidência do trabalho intelectual na sua prática profissional. (GADOTTI, 1984, p.75).

Numa perspectiva dialética, alguns autores como - Libâneo (1990); Luckesi (1993) e Gadotti (1984) - refletem sobre o processo educacional como sendo um instrumento de libertação (educação crítica, educação libertadora...). Dentro dessa perspectiva “a educação é aí compreendida como um dos instrumentos de apoio na organização e na luta do proletariado contra a burguesia”, enfatiza Azevedo (2004 p. 40). Evidentemente a educação é capaz de fomentar as transformações que a população necessita, e é um dos caminhos fundamentais para isso. Assim, para Gadotti (1984, p. 77), “Se ideais são necessários para dar vida à nossa prática, eles são insuficientes para gerar mudanças”.

Não é necessário dizer que a educação imposta pelos nobres se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser quando esse ‘bem comum’ pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância. (PONCE, 2001, p. 28).

Para compreendermos, então, a Pedagogia, enquanto formadora do educador, partimos do entendimento que faz o Dicionário Aurélio (1995, p.490)

a teoria e ciência da educação e do ensino. Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático. O estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais. Por fim, profissão ou prática de ensinar.

O autor Franco Cambi, em sua obra História da Pedagogia (1999, p.35, versão atualizada), nos obriga a ativar a memória em função de melhor entender o presente, pois para ele “A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um

futuro a construir, a escolher, a tornar possível”. Acreditamos que a proposta do autor seja, de certa forma, tentar restabelecer as distintas e únicas maneiras pelas quais as diferentes sociedades refletiram, propuseram e atuaram na educação, nos mantendo assim, numa constante conversa com indícios de uma escola que passou, para que assim possamos refletir sobre esses antigos alicerces, os quais muitos ainda sustentam e influenciam a educação de hoje.

A história da pedagogia, segundo Cambi (1999), nasceu entre os séculos XVIII e XIX como uma história ideologicamente orientada e, a organização escolar, como uma instituição que estava cada vez mais centrada na sociedade moderna e tinha como principal objetivo instruir para formação de técnicos cidadãos, porém tratava-se de uma história muito convincente por um lado e, por outro, uma história reduzida a teorias, já que se distanciava muito dos processos educativos da realidade no que se refere às diversas sociedades diferenciadas por classes sociais, sexo e idade.

A história da pedagogia, para o autor (1999), era desenvolvida em total harmonia com a filosofia, que oferecia uma imagem bem reduzida do saber pedagógico, de modo abstrato e artificial. Porém, com o segundo pós-guerra, alguns pressupostos daquele modo tradicional de se fazer história da pedagogia entram em crise, levando-se a difundir novas orientações historiográficas, dando início ao longo processo que substituiu a História da Pedagogia, por uma mais complexa, rica e articulada que fosse a História da Educação. Desta forma, a História da Pedagogia perde sua conotação, quase que exclusivamente filosófica, revelando-se agora portadora de um saber mais interdisciplinar, entrelaçando sua história com os outros saberes, sobretudo as diversas ciências humanas, centralizando-se cada vez mais no contexto social.

A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO

Foram os filósofos que, inicialmente, se preocupavam com a questão da educação, estudavam a princípio o caráter e a personalidade humana, e durante muito tempo foi esse o objeto de estudo e de meditação, sem que houvesse, porém, um nome que especificasse tal atitude, sem contar que os filósofos não estavam ligados diretamente à prática educacional. As pessoas que, aos poucos, começaram a se relacionar, de forma direta, com essas questões práticas educativas passaram a ser chamadas de Pedagogos.

Roma, ao conquistar a Grécia tinha, entre seus prisioneiros-escravos, muitos atenienses cultos e ilustrados. Esses eram os donos de saberes e habilidades que causavam admiração entre os romanos; muitos eram sábios, filósofos, sofistas, oradores, matemáticos, pintores etc. Portanto, na Grécia e em Roma, esses sábios escravos eram conhecidos como Pedagogos, quer dizer, o escravo que guiava e acompanhava as crianças.

Porém, com o tempo, o Pedagogo veio a adquirir outro papel em um novo contexto, o de Preceptor, ou seja, mestre encarregado da educação no lar.

Sob a influência do Cristianismo, a escravidão chega ao fim e, assim, o pedagogo-escravo deixa de existir. Os estudantes de classe baixa, que aprendiam com os filósofos, é que passam a exercer esse papel de preceptor, instalando-se nos castelos dos grandes senhores e educavam seus filhos em troca, quase sempre, de abrigo, comida e roupa limpa.

Com o tempo e com a devida autorização desses senhores nobres, os pedagogos-estudantes reuniam outras crianças, de famílias conhecidas da redondeza, aos filhos do palácio onde trabalhavam e surgem as primeiras escolas particulares, onde o pedagogo recebe uma nova conotação de Mestre-escola.

A partir da palavra Pedagogo surge, então, a palavra Pedagogia, que passou a ser reconhecida como a Ciência da Educação, ou seja, hoje o Pedagogo é o especialista em Pedagogia, a Ciência e a Arte da Educação. Cabe a ele a função de conduzir o comportamento das pessoas em direção aos objetivos da Educação e ao processo de formação da personalidade humana equilibrada.

A palavra Pedagogia, então, como vimos, tem origem na Grécia, onde *paidós* significava criança, e, *agogé*, condução.

Franco Cambi (1999) reconstrói a história da pedagogia ocidental no sentido de explicar as diversas mudanças pelas quais a educação já passou, sejam elas políticas, educativas, metodológicas, culturais etc., pois segundo o autor é ativando a memória que compreendemos melhor o presente. Para tanto, relata que a história da educação vai desde o “mundo antigo”, à “época medieval”, à “época moderna” e à “época contemporânea”, mostrando toda a trajetória e evolução da Pedagogia e de como foi a educação no Oriente Médio (fenícios e hebreus), na Grécia, em Roma, no período do Cristianismo, da Alta Idade Média (educação feudal rural) e Baixa Idade Média (educação feudal urbana) e de como vem até a Escola Nova (John Dewey) e a escola diante da *Mass Media* (educação de massa por meios visuais).

A EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO PRIMITIVO

Na História da Educação - Período Primitivo - a instituição intitulada Escola ainda não existia; a criança tinha uma educação junto à família, assim a criança era treinada por meio das experiências vividas com o objetivo de se adequar ao seu ambiente físico e social. Segundo Aranha (1996), não existiam diferenças entre os povos, todos eram iguais, não havia um superior e nem dominação de um ou de outro segmento. Os primeiros professores das crianças eram sempre os respectivos chefes de família e todos participavam da

educação direta ou indiretamente.

Nessa época era por meio dos mitos que as dúvidas e os medos encontravam respostas, tudo nesse período gira em torno do divino; esses mitos eram transmitidos oralmente pelos povos, por eles a tradição se impunha, permitindo a formação de grandes grupos de indivíduos convivendo num mesmo espaço e repetindo os comportamentos considerados desejáveis, estava aí se configurando lentamente, as comunidades estáveis.

Já na História da Educação - Período Oriental - ocorre o surgimento da escrita; a antiga sociedade primitiva vai, então, sendo aos poucos substituída pela conhecida civilização. Surgem as Cidades-Estados. Este novo modelo de educação já não é oferecido a todos da mesma maneira, pelo contrário, passa a ser uma forma de impor poder à população que, por sua vez, era constituída por lavradores, comerciantes e artesãos que, além de não terem direitos políticos, não tinham acesso ao saber da classe dominante que, por conta disso, se mantinha no poder. É, a partir daí, que se dá início às desigualdades econômica, social e educacional; onde a educação é dividida em duas linhas: uma linha de educação ofertada aos exploradores e, outra, aos explorados. Daí em diante surge o dualismo escolar, que ainda vemos presente na realidade do sistema educacional brasileiro.

Na História da Educação - Período Grego - a Grécia é considerada o berço da civilização, e tem como seus principais representantes os seguintes filósofos: Sócrates, Aristóteles, Isócrates e Platão, e, como seus principais objetivos: a valorização individual de cada homem e a promoção da educação em seus mais variados aspectos, principalmente no que se refere, segundo Aranha (1996, p.41) ao "o que é melhor ensinar? como é melhor ensinar? e para que ensinar?". A antiga Grécia preocupava-se na formação integral do homem, ou seja, o ser humano aqui é preparado intelectual e fisicamente para a prática da cidadania, tinha seus Ideais pautados na liberdade de pensamento: o uso da razão e da inteligência crítica fazia de cada um, cidadãos de personalidade livre, para traçar seus próprios objetivos e sonhos.

Na História da Educação - Período Romano - aqui como nas duas formas anteriores, a educação irá favorecer os cidadãos livres, ou seja, não havia democracia, o intelectual somente pertencia à classe nobre constituída por grandes proprietários: os patrícios, os escravos não tinham direito de estudar.

Os filhos acompanhavam os pais nos tribunais e até nas sessões do Senado, e assim se iniciavam em todos os aspectos da vida civil. Assistiam também, com os pais, aos festins dos maiores, cantavam e faziam as vezes de escudeiros ou servidores. A educação nesse período era mais austera, dedicada à moral e ao civismo, mais que intelectual. Apresentava também uma educação cujo conteúdo centrava na educação física, fins de caráter pré-militar do que esportivo, e nos aspectos jurídicos morais

(LUZURIAGA, 2001, p.60).

Na História da Educação - Período Medieval - a educação, neste contexto, é controlada pela Igreja, que tem como principal objetivo educar o homem segundo o sagrado ensinamento. “Há, portanto um modelo de homem, uma essência a ser atingida para a maior glória de Deus”, ressalta Aranha (1996, p. 82). O homem, como criatura divina, de passagem pela Terra, é que deve cuidar, em primeiro lugar, da salvação da alma e da vida eterna. A Igreja passa a atuar com bastante força no setor educacional, político e jurídico. Esse período ficou conhecido como o século das trevas, devido às inúmeras invasões territoriais, frequentes guerras e ampla intervenção da igreja, onde a ignorância predominou. É fundada a Companhia de Jesus (Jesuítas).

O Período do Renascimento - na História da Educação - é o período que ficou conhecido como o século das luzes, pois recobrou-se a razão do pensamento científico saindo, assim, da escuridão deixada pela educação pouco crítica e limitada da Igreja. Tem como seus principais pensadores: João Amós Comenius e Jean Jacques Rousseau, que defendiam um pensamento racional, que deveria ser levado adiante substituindo as crenças religiosas e o misticismo, que, segundo eles, bloqueavam a evolução do homem. Surge uma nova imagem da criança e da família; as crianças não ficam misturadas aos adultos. Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996), é precisamente no século XVII que surge uma proposta onde a educação seria dividida em diferentes graus de aprendizagem.

EDUCAÇÃO NO PERÍODO MODERNO

História da Educação - Período Moderno -. Chegamos à época do absolutismo, o que nos traz ao começo do sistema escolar brasileiro, que recebe influência europeia, com o início da colonização. Nesse período surgem figuras importantes para a pedagogia e a educação, como: Rousseau, Herbart, Fröebel e Pestalozzi. Destaca-se, também, a educação pública estatal e o início da educação nacional. Em 1549, chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega, surgem os colégios jesuítas, que, segundo Maria Luisa dos Santos Ribeiro (2003, p. 23), favoreceriam, outra vez, a elite local, ou seja, os descendentes dos colonizadores seriam instruídos; já, os índios, apenas catequizados, de forma a ficarem mais “mansos”.

A catequese, do ponto de vista religioso, interessava à companhia como fonte de novos adeptos do catolicismo, bastante abalado com o movimento de Reforma. Do ponto de vista econômico, interessava tanto a ela como ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão-de-obra.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, ainda segundo Aranha (1996), cria-se uma falsa ilusão de que a partir daí a educação no Brasil poderia ser diferente. Mas, o sistema educacional ficou sem uma base organizacional que substituisse a educação dada pelos padres durante uma década, o que causou um retrocesso de todo o sistema educacional brasileiro. Apenas, em 1972, se estabeleceu o Ensino Público Oficial. Desde então, muitas mudanças ocorreram, até chegar à Pedagogia dos dias atuais. A partir de 1930, início da era Vargas, surgem as reformas educacionais mais modernas. Em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 4.024/61 -, que incita o desenvolvimento de diversos debates sobre o tema.

Apesar de todas as mudanças que ocorreram em relação à Educação, segundo Cambi (1999), o objetivo principal desta sempre foi e continua sendo o de preparar o indivíduo para viver em sociedade, ou seja, preparar o homem para ser produtivo para sua época, para as necessidades do seu tempo. Assim, o ato de educar não é visto apenas como formação ou informação, mas no sentido amplo de construir cidadãos com visões de mundo compatíveis com determinado entorno social.

Vários são os autores que tratam da história da pedagogia, entre eles está, também, Dermeval Saviani (2008), com uma leitura ampla, porém objetiva, a qual acreditamos ser fundamental para a pesquisa. Diante disso, faz-se necessário estudar o tema deste que, com certeza, contribuiu, e muito, para com o conceito de pedagogia.

Sob a visão de Saviani (2008, p. 1), “Efetivamente a educação aparece como uma realidade irredutível nas sociedades humanas. Sua origem confunde-se com as origens do próprio homem”. Saviani (2008) contextualiza o tema de forma que fica claro e deixa-nos entender que a educação, desde a *paidéia* grega, passando por Roma e pela Idade Média, chegou aos tempos modernos associada ao termo pedagogia. Dessa maneira, o autor afirma que Comenius, tido como um dos grandes teóricos, apresentou a questão metodológica, construindo um sistema pedagógico como uma arte de ensinar tudo a todos, conforme podemos ver na sua obra “Didática Magna”. Porém, até então, toda essa questão pedagógica estava mais em evidência na Europa, sendo esta o berço dos grandes estudiosos.

A PEDAGOGIA NO BRASIL

Saviani (2008) faz uma viagem histórica retratando a criação do Instituto de Educação Paulista, da Universidade de São Paulo, do Instituto de Educação Carioca e da Universidade do Distrito Federal. O mesmo ressalta que é a partir daí que as características do curso de pedagogia, vão sendo elaboradas, tomando

forma, organizado após a promulgação do Decreto-Lei nº 1.190/39, que estabeleceu a Faculdade Nacional de Filosofia, passando, então, a vincular-se a pedagogia e os professores, aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. Essa formação só foi modificada em 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB - Lei nº 4.024/61. Em 1968, pela Lei nº 5.540/68 foi criada uma nova regulamentação do curso e, em 1969, a Lei nº 464/69 estabeleceu os aspectos mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia.

No entanto, o autor ressalta que, no Brasil, existia uma omissão em relação à formação de professores. Pouco se importavam com este fato, no que se refere à docência; Saviani (2008) considera que existe o pensamento de que é da prática docente que virá a formação pedagógico-didática, atribuindo à instituição formadora o dever de assegurar e sistematizar a preparação didática dos professores.

Saviani (2008, p.51) enfatiza que o pedagogo foi tido como generalista, e não como um profissional de uma área específica, pois procurou-se privilegiar a formação de técnicos, e não uma formação de professores capacitados para cumprir suas funções, visto que a formação técnica demanda funções:

supostamente bem específicas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho, demandando em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria sugerida pelo curso de pedagogia. Daí a reestruturação desse curso exatamente para atender a referida demanda.

O autor relata que a pedagogia, da forma citada acima, está direcionada a uma formação com ênfase no mercado de trabalho, distanciando-se do seu papel transformador perante a sociedade, e ainda salienta a forma como o pedagogo é visto. Daí a importância de uma reflexão crítica dos fatos com base nos teóricos aqui apresentados, possibilitando, a partir dela, que o quadro atual possa ser repensado, contribuindo para ações mais concretas, onde a pedagogia não perca sua identidade no plano social.

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas (PARECER CNE/CP nº 5/2005, 13 dez. 2005, p.6).

A formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Todavia, faz-se necessário a compreensão desses elementos constitutivos da formação do pedagogo. Como se percebe, a perspectiva que se apresenta para o curso de pedagogia é de uma formação que favoreça a compreensão da complexidade da escola e de sua organização; que propicie a investigação no campo educacional.

Sendo assim, a formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real, com o fim de distinguir o caráter sócio-histórico desses elementos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a história da Pedagogia, seja ela geral ou somente no Brasil, aqui relatada pelos autores, revela a complexidade deste processo, e que ainda há muito que se pesquisar, principalmente, no que diz respeito às peculiaridades desse processo. No entanto, sendo esta uma história de longos anos foram aqui retratados apenas os pontos que acreditamos ser significativos e fundamentais para uma compreensão do processo pedagógico, considerando as experiências passadas, como também as dificuldades e evolução com que a mesma vem acontecendo na atualidade.

Uma análise histórico-pedagógica nos permitiu dar conta da pedagogia infantil como um saber escolar que visa o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, morais, intelectuais e estéticas de dois bebês e da tenra idade, passando pelos conceitos de educação, desenvolvimento, cuidado, interesse, disciplina, instrução, ensino e liberdade.

Abrange a educação infantil para a transmissão dos saberes elementares necessários ao ingresso no ensino fundamental e a educação infantil como nível específico do sistema de ensino que trata do desenvolvimento do estágio intelectual.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo. Ed. Moderna. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para educação infantil**. volume 1. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: SEF, 1998. Volume I, 2 e 3.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: SEB, 2006.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. 1 (Versão Atualizada). São Paulo. Ed. Unesp. 1999.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio** (1995) Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/definicao.php?palavra=pedagogia&id=1065> Acesso em 06 agosto.2022.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 19.ed. São Paulo. Ed. Nacional. 2001.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **“Avaliação escolar”** (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp,ed=53>. Acesso em: 03.agosto.2022.

SANTOS, Lucíola. L. C. P. **Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa**. In: André, M. (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2006 – (Série prática pedagógica), cap. 1. pp 11-24.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

OS SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Luciana dos Santos Sobrinho**

Resumo

Esse artigo pretende trazer informações a respeito da Educação Infantil. Não podemos iniciar falando da educação Infantil, sem antes tratarmos um pouco sobre a História da Infância. Investigaremos, aqui, a forma de tratamento que era destinada à criança, a fim de obtermos informações sobre a infância no passado; e como a pesquisa refere-se à educação, buscaremos compreender como e por quais meios eram garantidos o acesso à educação para os menores, quais eram o modelo e o objetivo da educação oferecidos e, por fim, quem era(m) o(s) responsável(eis) pela educação das crianças.

Palavras-chave: Educação; Infância; Tratamento.

INTRODUÇÃO

Segundo a autora Mary Del Priori (2010, p.7), em sua obra: História das crianças no Brasil, “a história da criança fez-se à sombra daquela dos adultos. Entre pais, mestres e senhores ou patrões, os pequenos corpos dobravam-se tanto à violência, à força e às humilhações, quanto foram amparados pela ternura e os sentimentos maternos”.

Esse texto demonstra como a criança era tratada inicialmente, pois antigamente as expectativas sobre o tempo de vida das crianças eram muito baixas; muitas não passavam dos sete anos de idade; a taxa de mortalidade infantil era alta, sem falar das práticas de infanticídio que ocorriam constantemente nesse período, o que levava os adultos a manterem uma relação de pouca afetividade e distância dos pequenos. “A verdade é que perder um filho pequeno nunca foi para a família patriarcal a mesma dor profunda que para uma família de hoje. Viria outro. O anjo ia para o céu. Para junto de Nosso Senhor, insaciável em cercar-se de anjos”, como cita Gilberto Freyre (2003, p. 419-420), em sua obra Casa-Grande & Senzala.

Essa forma de relação com a morte descrita por Freyre (2003), em muito se aproxima com a condição da infância na França do século XV, descrita por Ariès (1981); a diferença é que, entre nós, esse quadro só passou a despertar a atenção das autoridades públicas no final do século XIX, isso porque antes a mortalidade também era algo aceito com bastante naturalidade.

Del Priore (2010, p.7) esclarece que para resgatar os antecedentes históricos da infância significa, primeiramente, dar voz aos documentos que em determinados períodos testemunharam o papel da criança na sociedade, pois “é pela voz de médicos, professores, padres, educadores, legisladores, que obtemos informações sobre a infância no passado; essa fala obriga, contudo, o historiador a uma crítica e a uma interpretação de como o adulto retrata o estereótipo da criança ideal”.

A HISTÓRIA DA CRIANÇA

A história da criança é registrada a partir do olhar dos adultos, pois a criança não pode registrar sua própria história. A visão que temos hoje, onde o indivíduo nasce bebê e se torna criança até um determinado período, independente da condição social, é indiscutível; porém, a história da infância nem sempre foi assim e por diversos períodos se questionou qual era o tempo da infância e quem era a criança.

Philippe Ariès (1981), francês e pesquisador, aponta em sua obra “História social da criança e da família”, que essa concepção, esse olhar diferenciado sobre a criança teria começado a se formar com o fim da Idade Média, sendo inexistente na sociedade desse período. A ideia ou conceito de infância que temos hoje foi se construindo de forma histórica ao longo do tempo, pois a criança antigamente era vista como um adulto em miniatura e, não, como um ser em desenvolvimento, que possuía características e necessidades próprias.

Os adultos não acreditavam na possibilidade de existir na criança uma inocência, uma ingenuidade “[...] no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido...”, cita Áries (1981, p. 51). Por esse motivo, os adultos mantinham uma relação com as crianças sem diferença alguma das que tinham com os demais adultos, falavam vulgaridades, brincavam de modo grosseiro, tratavam de todo tipo de assunto na frente das crianças, inclusive sexuais, já que a criança era um adulto em miniatura, inclusive na sua maneira de vestir-se, na participação ativa em reuniões, festas e danças.

Ainda segundo o autor (1981), a família era social e não sentimental, pois o sentimento de amor de mãe pelos pequenos simplesmente não existia.

A criança, nessa época, era educada fora da família dela e retornava a ela somente aos sete anos, isso se sobrevivesse, para então ser inserida no meio social e no trabalho.

OS CUIDADOS COM AS CRIANÇAS

Os cuidados com a criança só ocorrem com a interferência da Igreja e dos poderes públicos no século XVII. Esse trabalho seria realizado exclusivamente por mulheres, no caso, as amas e as parteiras, tendo como principal objetivo manter os bebês vivos, preocupando-se mais com a higiene, dando assim mais proteção a eles. A igreja, segundo Áries (1981, p.61), parece só então considerar a existência de uma alma imortal nas crianças, como mostra na seguinte frase: “É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes...”.

A imagem da criança, devido ao grande movimento da religiosidade cristã ocorrida durante o século XVI, passa a ser associada com a imagem da virgem Maria e o menino Jesus, criando, junto à família, uma relação de afeto e carinho fazendo com que os pais não aceitassem tão facilmente a ideia de perdê-las, o que contribuiu de forma significativa para a formação das relações familiares.

A criança, então, passa a ser educada pela própria família; esse momento é caracterizado por Áries como o surgimento do “sentimento de infância”, que será constituído por dois momentos, chamados por ele de paparicação e apego.

Paparicação é o sentimento despertado pela beleza da criança, aqui ela já é vista como um ser ingênuo e gracioso, era tratada como um ‘bichinho’ de estimação que, com suas gracinhas, era capaz de distrair e alegrar. Já o sentimento de apego não foi bem aceito por todos, pois essa nova maneira de tratar as crianças irritava algumas pessoas que consideravam as crianças como seres insignificantes, que poderiam “desaparecer” de uma hora para a outra.

É no século XVII que o sentimento de apego se sobrepõe ao sentimento de paparicação, em forma de manifestação da sociedade, que agora se preocupa em separar as crianças dos adultos, de forma a promover a elas uma educação conforme os costumes e discipliná-las dentro de uma visão mais racional. Foi, então, a partir desses conceitos morais que a Educação Infantil foi inspirada, com posicionamentos de moralistas e educadores e, principalmente, com o surgimento da família conservadora que quer ver seus filhos educados de forma a dar continuidade a esse modelo, de um patriarca que propicia subsídios para a sustentação da família, a mãe que cuida e protege, e o filho, ou seja, a preocupação da família com a educação da criança faz com que

mudanças ocorram e os pais passam, agora, a se preocupar com a educação da criança e encarregar-se de seus filhos.

A partir deste contexto social de transformações constantes, inauguram-se formas de atendimento que procuram solucionar a questão da responsabilidade com as crianças, já que elas não teriam mais os cuidados da mãe em tempo integral. Com as relações sociais e o modo de produção cada vez mais se intensificando, as formas de atendimento também se dividiam em dois tipos: um destinado às crianças pobres, filhos de operários que trabalhavam em fábricas, e outro, para atendimento às crianças ricas. Porém, ambas as formas de atendimento surgem e são vistas como possibilidade de modernização e progresso para a humanidade.

Com tantas mudanças, houve a necessidade de se estabelecer uma nova educação com novas regras e normas, formando uma criança mais doutrinação para que pudesse atender a nova sociedade, que estava surgindo. A criança passou a ser alvo tanto do controle familiar como do controle do grupo social do qual faz parte.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A História da Educação Brasileira, ou pelo menos, Educação brasileira pós - descobrimento, começou com a chegada dos portugueses ao território, denominado Novo Mundo. Eles trouxeram o padrão de educação próprio da Europa, que continham marcas bem repressivas, mas isso não quer dizer que os nativos que aqui já viviam não possuíam características próprias de fazer educação.

Quando os jesuítas chegaram por aqui eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia, trouxeram, também, os métodos pedagógicos, métodos esses que funcionaram durante 210 anos, mais precisamente de 1549 a 1759, que é quando ocorre a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal e ocorrem, então, as reformas pombalinas, que segundo a obra: Educação Infantil - História e Gestão educacional (2009) é a criação das primeiras aulas públicas de ler, escrever e contar.

Até 1920, as instituições tinham um caráter exclusivamente filantrópico e caracterizado por seu difícil acesso provindo do período colonial e imperialista da História do Brasil. A partir dessa data, deu-se início a uma nova configuração. No entendimento de Kramer (1995, p. 55), "Na década de 1920, passava-se à defesa da democratização do ensino, educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais".

A Educação Infantil, ou seja, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições especializadas,

surgiu a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais na sociedade provocadas pelas Revoluções Industriais no mundo todo, pois, este era o momento em que as mulheres estavam se inserindo no mercado de trabalho, e com isso estavam deixando seu lar por um determinado período, por conseguinte, deixando de cumprir suas tarefas domésticas, ou seja, a tarefa de criar seus filhos, cuidar da família e do marido, sob pressão dos trabalhadores urbanos que viam nas creches um direito seu e de seus filhos, por melhores condições de vida; deu-se início ao atendimento da Educação Infantil no Brasil.

A Educação Infantil surgiu a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade, como, por exemplo, a inserção da mulher no mundo do trabalho e o surgimento de novas idéias sobre a infância.

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias. A educação infantil, como conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato recente (Craidy, 2001, p.13).

O surgimento das instituições de educação infantil esteve, de certa forma, relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII.

João Amós Comênio (1592-1657), por meio da “Didática Magna”, obra considerada como um dos mais brilhantes tratados educacionais que se tenha escrito até a atualidade, organizou a sua didática em quatro períodos, considerando os anos de desenvolvimento, quais sejam: a infância, puerícia, adolescência e juventude, sendo que cada um desses períodos durava seis anos. Almeida (2001) Ao lermos o plano da escola materna, podemos constatar que ele foi elaborado atribuindo aos pais uma tarefa educativa de muita responsabilidade, pois cabia-lhes a responsabilidade pela educação da criança antes dos sete anos.

No entendimento de Craidy (2001), as escolas tinham como objetivo atender as exigências da nascente sociedade industrial; conseqüentemente surgiram novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho.

As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial.

Desde então, a Educação Infantil vem passando por muitas transformações, seja pelo surgimento de novos paradigmas, como pelo nascimento de novas crenças e concepções. No Brasil, a educação infantil vem se expandindo mais de uma década.

Novas definições legais foram formuladas: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 -; Estatuto da Criança e Adolescente de 1990; e a Lei Orgânica da Assistência Social de 1993.

A partir dessas leis, toda criança, de zero a seis anos de idade, teve o seu direito à educação infantil em creches e pré-escolas garantido.

Com a Constituição Federal de 1988, ficaram legalmente definidos os direitos da criança; ela legaliza e define que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças, definidos no artigo 227, que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

Assim, nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou do governo poderão fazer com as crianças o que bem entenderem ou o que considerarem válido. A Constituição Federal ainda define que trabalhadores (homens e mulheres) têm direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os seis anos de idade, em creches e pré-escolas (art. 7º, inciso XXV) e, em seu artigo 208, inciso IV, o dever do Estado com a educação será efetivada mediante a garantia de “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal nº 8.069/1990 -, também conhecido como ECA, expõe os direitos da criança e do adolescente criteriosamente.

A educação infantil foi regulamentada somente com a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 -, que insere as crianças de 0 a 3 anos de idade em creches; as de 4 a 5 anos de idade em pré-escolas, tornando a Educação Infantil um ciclo de 5 anos de formação contínua.

A creche e a pré-escola têm, portanto, uma função de complementação à educação dada pela família. Assim, essas instituições se integram para que possam oferecer o que as crianças necessitam para o seu desenvolvimento.

Com base nesses direitos garantidos por lei, é que se faz imprescindível conhecer os saberes necessários à prática de educação infantil, onde a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 29 diz que: a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O artigo 30 afirma que a Educação Infantil será oferecida em:

- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Ainda, o artigo 31 ressalta que: Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Sendo assim, fica claro que a educação infantil não pode e nem deve ser uma fase preparatória para o ensino fundamental, mas sim uma das fases da educação básica com características próprias.

Já o Referencial Curricular da Educação Infantil: Brasil (1998), também, traz suas contribuições e tem, como finalidade, contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho de educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

Levando em consideração as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças de brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades, ressalta o Referencial Curricular. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas.

No Brasil, o atendimento institucional à criança pequena, apresenta ao longo de sua história, concepções bastante contraditórias sobre sua finalidade social. Uma grande parte dessas instituições nasceu com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. A utilização de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tentar mudar essa concepção de educação assistencialista aqui vale atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Existem práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e que levam ao planejamento de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e individualidade de cada criança sejam respeitadas.

Em condições mais abrangentes, os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta.

Um assunto que gera bastante polêmica é sobre o desenvolvimento cognitivo que está presente em algumas práticas. O termo “cognitivo” aparece, ora especificamente ligado ao desenvolvimento das estruturas do pensamento, ou seja, da capacidade de generalizar, recordar, formar conceitos e raciocinar logicamente, ora se referindo às aprendizagens de conteúdos específicos.

A elaboração de propostas educacionais na educação infantil veicula, necessariamente, concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita.

Como todo ser humano, a criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

Toda instituição de educação infantil deve tornar acessível às crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social, cumprindo um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. LTC, 1981.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: SEF, 1998. Volume I, 2 e 3.

CRAIDY, Carmem Maria & KAERCHER, Gládis Elise P.da Silva. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEL PRIORI, Mary. **História das Crianças no Brasil**. 7. ed. Contexto, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 47. ed. São Paulo. Editora: Global, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.69-98.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Luciana dos Santos Sobrinho**

Resumo

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da formação dos professores de educação infantil. Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação inter-pessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Palavras-chave: Brincadeiras; Capacidades; Cuidados.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo a formação de profissionais de educação Infantil vem sendo discutida, pois é um assunto que vem despertando muito interesse e sendo vista por múltiplos olhares. O atual contexto de formação dos professores tem exigido uma reflexão profunda, principalmente porque, até então, esta era uma área de atuação profissional que, historicamente, não era tida como parte da educação básica.

No campo histórico, que vem sendo retratada por diversos teóricos e áreas de conhecimento, a reflexão sobre alguns aspectos é fundamental para uma compreensão efetiva dos fatos na atualidade.

No Brasil, diferentemente do que acontecia na Europa, conforme já foi visto nos tópicos anteriores, o atendimento a essas crianças era de caráter assistencialista, conforme afirmação de Didonet (2001 p.13):

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de

baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre.

Diante da afirmação do autor (2001), é possível compreender a falta de formação dos profissionais até então, visto que esse atendimento era de caráter assistencial. Porém, muitos anos passariam até que processos de transformações de políticas educacionais em relação à formação dos professores de educação infantil acontecessem; as discussões, como sabemos, eram constantes, no entanto, só se intensificaram a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 de 1996, ao reconhecer a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, considerando a criança como cidadão de direito, o que trouxe implicações importantes para o perfil do profissional que atua nesse segmento.

Desde então, a formação do professor de Educação Infantil passou a seguir as orientações contidas na referida lei, o que significa que deve-se considerar a especificidade desse nível educativo, onde as ações, sejam elas de cuidar e de educar crianças pequenas, ocorram em uma perspectiva ampla e indissociável.

Para ir ao encontro dessa atuação específica do profissional de educação infantil, é essencial estudar a formação do mesmo, o que trataremos aqui recorrendo à leitura de alguns teóricos que contribuirão com seus estudos sobre o tema abordado.

OS CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Kishimoto (2002, p.107) “as contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil”, o que acarreta, muitas vezes, na escolarização dessas crianças pequenas, descaracterizando assim as peculiaridades dessa fase em que as crianças se encontram. Ainda no entendimento da autora, os desencontros nos cursos de formação vão desde a ausência de práticas que possibilitam a reflexão, como ao fato do profissional que não compreende a necessidade de ser um pesquisador da prática pedagógica.

De acordo com Kishimoto (2002), muitos cursos de pedagogia e de cursos normais superiores são organizados de forma fragmentada, onde as características da primeira infância não são respeitadas.

Outra questão relevante na formação do professor, retratada por Perrenould (1999 apud Kishimoto, 2002, p.110), “é que as universidades ensinam as teorias sobre métodos de pesquisa, no entanto não se pesquisa a prática pedagógica”. Entendemos, então, que o autor ressalta que esta pesquisa precisa acontecer

nas instituições infantis, onde se possa aprender convivendo nesse espaço e que as teorias e práticas possam ser confrontadas.

Compreendemos, também, que as universidades precisam renovar seus métodos para que nelas sejam formados professores pesquisadores, que investiguem suas próprias práticas, que procurem estar atualizados tanto dentro da sua área específica quanto em relação às mudanças decorrentes das diferentes necessidades que a sociedade apresenta.

Ainda para Perrenoud (1993 apud Santos, 2006, p. 19), a relação da pesquisa com a formação docente apresenta alguns aspectos positivos, mas essa relação não pode ser tomada como algo em si mesmo, mas como benefício imprescindível ao processo de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes. Para o autor, os benefícios da pesquisa para a formação docente estão relacionados com o tipo e a finalidade da pesquisa desenvolvida e com a forma de participação do docente nesse processo.

Para a formação dos docentes como profissionais reflexivos, Zeichner (1993 apud Santos, 2006, p. 18) enfatiza a dupla necessidade de tornar os alunos-mestres consumidores críticos das pesquisas produzidas no campo educacional, bem como participantes de projetos de pesquisas.

Portanto, Barreto (1998) ressalta que a formação de professores é um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. Afirma, ainda, que os esforços feitos para que a formação tenha continuidade, estes não devem ser encarados como algo eventual, nem como um meio o qual usamos para remediar as possíveis deficiências teóricas e práticas decorrentes de uma formação acadêmica inadequada, mas é importante que o profissional procure a atualização constantemente, aprofundando as experiências científicas e cotidianas participando de grupos de estudos, onde a prática pedagógica possa ser acompanhada diretamente nas salas de aula, mantendo-se atento às transformações.

Tratando-se desta questão, a formação continuada desempenha um papel fundamental na formação de um profissional com qualificação, que atenda às necessidades que a educação infantil e sua especificidade requerem.

A formação continuada, para Imbernón (2006), é um processo complexo, pois cada profissional tem um modo de interpretar as informações que recebe e de colocá-las em prática. Nesse sentido, o autor diz que:

Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente. (IMBÉRNON, 2006, p.17).

A autora Marli André (2006, p. 66), aponta que a proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação inclui a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor.

O documento destaca a importância de uma atitude reflexiva no trabalho docente; o domínio, pelo professor, de procedimentos de investigação científica como o registro, a sistematização de informações, a análise e comparação de dados, o levantamento de hipóteses e verificação, por meio dos quais poderá produzir e socializar conhecimento pedagógico.

Para ela (2006, p.66), o documento também põe em destaque a importância de que o futuro professor tenha “noções básicas dos contextos e dos métodos de investigações usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações”, e que “tenha acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica”.

No entendimento da autora, o texto, ainda, diz que:

a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e do conhecimento que constituem seus objetos de estudo. (Op. cit., p. 19).

Ressalta, novamente, que faz parte do papel do professor desenvolver uma postura investigativa em seus alunos. O documento (2001, p.19) explica que:

a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimento que ela demanda e para compreensão da própria implicação na tarefa de educar.

A posição de uma abordagem sobre o professor reflexivo, portanto, traduz não a intenção de distinguir a prática da técnica, mas também a de reivindicar, para a prática, a condição de práxis, isto é, de instância de articulação entre a ação do professor e os saberes produzidos a partir da reflexão sobre essa ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de um professor de educação infantil deve ser entendida como um processo dinâmico,

contínuo e permanente, tendo como base um conhecimento cada vez melhor da criança, conhecimentos metodológicos que possibilitem conduzir satisfatoriamente as aprendizagens das crianças, e, por fim, conhecimentos sociais para adequar melhor a realidade educativa ao contexto sociocultural.

O processo de construção e apropriação do conhecimento são momentos em que o educador necessita ter um olhar sensível e reflexível no processo de desenvolvimento e evolução da aprendizagem das crianças, estimulando, permitindo, incentivando e proporcionando situações que promovam o desenvolvimento.

A cada minuto realizam novas conquistas, ultrapassando nossas expectativas e causando muitas surpresas. O professor precisa estar atento para este fator, principalmente em relação aos estágios de desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Pesquisa, Formação e prática docente**. In: André, M. (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2006 – (Série prática pedagógica). Cap. 3, pp. 55-69.
- BARRETO, Ângela M. R. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. In: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Encontros e Desencontros na Formação dos Professores de Educação Infantil**. in: Machado, Maria Lúcia (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo, Cortez 2002. Parte 2, p.107 a 117.
- SANTOS, Lucíola. L. C. P. **Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa**. In: André, M. (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2006 – (Série prática pedagógica), cap. 1. pp 11-24.

A MEDIAÇÃO CULTURAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FORMAL

Autor(a): **Leandro Tadeu Sousa do Rosario**

Resumo

Esse trabalho tem como propósito analisar a Mediação cultural que acontece no espaço da escola pública. Campo amplo e poroso que atravessa e é atravessado permanentemente. Democratização do acesso e democracia cultural, difusão cultural e descentralização das ofertas, acesso e apropriação, não são uma coisa só e não se excluem, mas se ressignificam em cada contexto. Quando se fala de mediação em cada lugar é uma coisa diferente. É importante destacar correspondências entre mediação, animação e ação cultural. Apesar de não serem sinônimos, cada uma desdobra em um lugar: a animação cultural tem interface no campo educacional, no papel do educador, mas com ênfase nas práticas artístico culturais; a ação cultural se desdobra em políticas públicas e a mediação, por sua vez, vive em familiaridade, não tem papel diferente, mas sobrepõe essas dimensões. Se compreendemos Mediação à luz de Vygotsky, enquanto um processo de interação tanto do indivíduo com o meio externo e do meio externo com o indivíduo, que vai revelando pontos, podemos entendê-la como uma travessia, sendo então dialeticamente o lá e o cá, não apenas a “ponte”, porque é o processo total. A arquitetura do lugar, o espaço e as relações que se estabelecem, também medeiam e sugerem comportamentos e então toda leitura é possível.

Palavras-chave: mediação cultural; ensino público; ação cultural; animação cultural.

INTRODUÇÃO

A Mediação cultural no contexto da educação formal tem lugar fundamental no ensino da arte, não é o único, mas certamente é o espaço do currículo no qual a estética se faz presente como objeto do conhecimento. Não há outro componente curricular que se debruce sobre a cultura em suas múltiplas dimensões. Sua abrangência é maior ainda quando considera a ressignificação da realidade, a expressão da imaginação, o exercício da criatividade, a manipulação inventiva dos elementos que constituem as linguagens

da arte e as relações entre arte, vida, sociedade e identidade. A ampliação do repertório cultural, assim como a crítica e contextualização deste são vocações da área. A experiência do fazer, do fruir e do refletir nas diferentes linguagens artísticas viabiliza o diálogo com a produção cultural humana.

As ações artísticas propostas e compartilhadas in loco entre professor e estudantes tornam as escolas vivas, em movimento constante de diálogos entre Arte e sociedade; elas trazem de volta ao(a) professor(a) sua função de artista, de artista/docente. Com isso, o(a) professor(a) de Arte não se entende somente como um intermediário, um mediador, um facilitador entre o mundo da Arte e o mundo da escola; ele(a) é também uma fonte viva para que estudantes experienciem de maneira direta as relações entre o círculo social da arte e a escola (SÃO PAULO, 2016, p.19)

O professor de arte então, amplia o sentido da mediação quando considera sua multiplicidade enquanto campo e as características do território em que está inserido. Articula o contato dos estudantes com a cultura que o cerca e com o repertório artístico historicamente construído. Ação que não se coloca no lugar da aplicação, pelo contrário, supera o cumprimento mecânico de tarefas.

Inserir-se, portanto, em um permanente processo de pesquisa e criação, pensando proposições lúdicas, inventivas, situações diversas de fruição e nutrição estética, intervenções, interações, diálogos e ações poéticas. Cabe a ele neste espaço, reconhecer seu público a partir do que ele tem, e não somente do que lhe falta, e desenvolver dinâmicas fluidas que corroborem para essa consolidação. O que torna sua ação desafiadora, uma vez que a escola por dentro ainda acontece com tempos e espaços pré-determinados.

A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2011), proposta em contínuo processo de reelaboração pela própria autora, é inegável e segue um fundamento no ensino da arte. Nela, a leitura e apreciação do “objeto” artístico, sua contextualização e a produção (o fazer), não necessariamente nessa ordem, mas organicamente, corroboram para uma aprendizagem significativa em artes. Também podemos relacionar o pensamento territorial agregado por Mirian Celeste Martins nos seus estudos sobre mediação cultural. Possibilitando uma amplitude de pensamento sobre o ensino da arte, expandindo o entendimento da área enquanto campo vasto.

O ponto de partida é estabelecer situações de aprendizagens que permitam ao professor mediador diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes, favorecendo o planejamento e replanejamento dos percursos. Algumas perguntas mediadoras devem ser realizadas possibilitando com que os estudantes levantem

hipóteses e favoreçam a busca por respostas coletivas, considerando a descrição, a análise, o reconhecimento de elementos de linguagem e a interpretação.

Ao desenvolver percursos de aprendizagem, o professor mediador colabora na ampliação do repertório artístico e cultural do grupo, fazendo o que Miriam Celeste chama de curadoria educativa. Quando se tem uma intenção pedagógica na seleção de imagens, objetos, músicas, ritmos, formas, entonações, cenas, entre outras formas. Essas escolhas não são neutras. Tanto quanto trabalhar as nuances e intenções educam artisticamente e expandem a fruição da cultura e sua produção. Pode ter esse papel na pesquisa e seleção de obras para os momentos de diagnóstico e nutrição estética.

Já o conceito de nutrição estética, da mesma autora, tem como objetivo provocar encontros com a arte e não necessariamente gerar um trabalho específico sobre ela. Colabora no enriquecimento dos integrantes do grupo com obras, trazendo poesia, fragmentos de filmes, imagens, cenas de espetáculos, obras de arte em geral, trabalhos das próprias crianças e jovens; alimentando os olhares, percepções e pensamentos.

A ação propositora desdobrada em experimentações, favorece o aprendizado, “podemos ter uma experiência significativa com a natureza, mas é a intenção poética que confere a uma experiência seu caráter artístico”, escreveu John Dewey (2010) em *Arte como experiência*. A experimentação de procedimentos artísticos, improvisações, exploração de materialidades e elementos das diferentes linguagens, a relação o intra e interdisciplinar, eliminam fronteiras e permitem uma maior qualidade nas relações e no contato com a arte e cultura dos estudantes.

A mediação cultural, nesse contexto, acontece na conversação, na troca, no olhar ampliado, expandido pelo olhar de outros. Não elimina o olhar do sujeito leitor, seja ele quem for. É um convite, não adivinhação e explicação, mas uma leitura compartilhada, ampliada por múltiplos pontos de vista. Não é uma ação fácil, pois, ao mesmo tempo em que exige um olhar do mediador atento às obras e ao contexto delas, determina um olhar sobre os leitores com seus repertórios, subjetividades e singularidades.

O CÉU COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÕES

Contexto do CEU (compilação da observação e conversas com profissionais que trabalham no equipamento desde sua inauguração)

O Céu A, localizado na zona leste de São Paulo, é um complexo constituído por duas bibliotecas, uma CEI (Centro de Educação Infantil) que atende crianças de zero a três anos, duas EMEIs (Escola Municipal de

Educação Infantil) que atendem crianças de quatro e cinco anos, uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) que, por sua vez, atende crianças a partir dos seis anos até de jovens e adultos, na modalidade EJA. Além de um laboratório de informática e da Uni Céu, comporta dois parques pequenos, uma grande pista de skate, um prédio onde fica a gestão do equipamento e que dispõe de um teatro com 450 lugares e estrutura necessária para apresentações de espetáculos e projeção de filmes, usado inclusive pela SPCine nas ações do Cineclubes, e ainda uma sala multiuso e outras menores para dança com pé direito alto, música e ateliê.

Foi inaugurado em setembro de 2003 e iniciou integralmente suas atividades no ano de 2004, é um projeto da Secretaria Municipal de Educação que durante a gestão da prefeita Marta Suplicy priorizava a integração entre educação, esporte e cultura. Na gestão petista, diversas oficinas com dinâmicas de apropriação com um trabalho pautado no pertencimento daquele espaço eram promovidas. Entre outras atividades, cineclubes infantis e adultos todos os sábados à tarde sempre lotados, grandes festas culturais eram promovidas periodicamente e a fértil produção local tinha ali o seu espaço.

Atividades que contemplavam todos os públicos, divulgação e efetiva preocupação em incluir todas as escolas do complexo e do entorno na programação. Dessa forma, poderiam apropriar-se integralmente daquele espaço e programação. Existiu nesse período, inclusive, uma parceria com o SESC, onde parte da sua programação circulava pelos Céus. Enquanto um projeto piloto, não eximiu dificuldades no diálogo e nas articulações, que foram sendo superadas gradativamente à medida que o espaço foi se consolidando. O Céu funcionou na sua potência em seus primeiros anos. As dificuldades têm maiores proporções nos dias atuais.

Quando ocorreu a mudança de gestão e o governo Serra assumiu, o que se construiu em quatro anos foi se perdendo. O que se percebe desde então, foi uma exclusão, que permaneceu posteriormente na gestão Kassab, uma política de eventos que não atende ao público integralmente e sim os interesses do governo atual; a preocupação com democratização, difusão da cultura hegemônica e promoção da cultura local não estão mais na pauta. As políticas vêm se pautando cada vez mais no merecimento e não no direito.

No governo Haddad, mais recentemente, percebeu-se uma ventilada. Uma tentativa de resgate no que diz respeito à preocupação com o uso do espaço e a implementação das Uni-Céus. Entretanto, não se consolidou efetivamente. Hoje, com um ano e meio de gestão tucana, não existe ali uma figura que realize um trabalho relevante no que se refere à articulação das unidades ali inseridas. Nem no tocante ao uso dos espaços e oferta de programação que considere o público e o entorno como prioridades.

A função de coordenador de cultura ainda existe, tanto quanto do coordenador de esportes e de educação, mas a primeira (NAC, Núcleo de Ação Cultural) não é ocupada no presente momento. E quando

esteve, não se percebeu o desenvolvimento de um trabalho que pudesse ter alguma relevância para o espaço e a comunidade. Não se vê iniciativas significativas que fomentem, articulem e viabilizem o diálogo com os que ali frequentam, nem tampouco com os produtores locais. Essas funções são ocupadas por nomes indicados pelo governo e sua base aliada.

Algumas ações com proposição das coordenações pedagógicas das escolas ocorrem pelo espaço, raramente provinda da gestão do equipamento, contemplando minimamente os públicos do Céu. Como as sessões de cinema e oferta de algumas oficinas. Espetáculos são trazidos esporadicamente, Contação de histórias nas bibliotecas e saraus promovidos por grupos, de professores inclusive, estudantes e comunidade. São ações que resistem ali sem muita estrutura, além do espaço físico.

A EMEF COMO PROPOSITORA DE MEDIAÇÕES NO CEU

Breve relato de uma experiência.

Já é sabido o quão necessário é a presença das diferentes formas de expressões artísticas e culturais no currículo escolar, uma vez que a escola é concebida como centro de formação. Nesse sentido, é esperado que as atividades ligadas à cultura, como música, literatura, teatro, cinema, entre outras, sejam partes importantes do processo educativo. Ainda, parte significativa da população não tem acesso aos bens culturais, portanto a escola configura-se em muitos contextos como única possibilidade de acesso ao patrimônio cultural.

Para possibilitar aos estudantes a apropriação do patrimônio cultural, é imprescindível que os docentes tenham acesso às mais diversas práticas, sua nutrição e instrumentalização são imperativos para que possam transformar a escola em um espaço de formação ampla, ofertando aos alunos atividades ligadas à cultura e qualificando suas intervenções. Ele(a) é o(a) mediador (a) que precisa cada vez mais ter amplo acesso às mais diversas formas de expressão da cultura para serem por eles apresentadas e apreciadas.

A EMEF XX, oferece no ano de 2018 projetos optativos no contraturno relacionados ao “Programa Mais Educação São Paulo”. Além disso, a expansão de jornada com participação obrigatória para estudantes do 1º ano e dos 2ºs anos, referentes ao Programa São Paulo Integral. Programas institucionais viabilizados por legislações específicas, como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular dentro de uma perspectiva de Educação Integral, que tem como propósito a promoção e o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, físicas e culturais. A articulação desses projetos, o uso dos espaços e equipamentos são de responsabilidade de uma professora

coordenadora, designada para função pelo colegiado da EMEF.

“Formar é muito mais do que puramente treinar o educando para o desempenho de destrezas.” (FREIRE, 1996, p.15)

A luz do pensamento freiriano e imerso no contexto tratado acima desde junho de 2017, pude observar e perceber com contradições, um território fértil no que diz respeito ao ensino da arte e produção cultural daquele espaço. Grande parte dos alunos participa dos projetos da escola nas mais variadas linguagens, teatro, literatura, música (violão e coral), entre outros, percebi a necessidade de realizar o levantamento dos conhecimentos prévios em diálogo com outras professoras parceiras e que considerasse a relação dos estudantes com o entorno do Céu. A minha questão inicial era como os estudantes do complexo afetam e são afetados pelo que está no entorno do equipamento e como isso reverbera na sua construção de conhecimento dentro do espaço escolar.

Duas professoras, pesquisadoras, DB e DM, ambas de língua portuguesa, iniciavam a discussão com os alunos sobre o que seriam os TCAs (Trabalho Colaborativo de Autoria) nas turmas de oitavo e nono anos. Elaboravam um roteiro de observação para uma pesquisa de campo, quando me inseri na parceria, desenvolvendo desde então conjuntamente, um roteiro de trabalho que considerou a mediação a ser feita na deriva, pensando em trajetos possíveis, registros em diferentes formas e questionários que subsidiariam nós e aos estudantes na construção do percurso dos TCAs. No tocante a especificidade da arte, pensei em sensibilizar o olhar para intervenções artísticas daquele lugar. Que linguagens artísticas apareciam ali? O que os muros e as vielas tinham para nos contar?

Fomos a campo com objetivo de expandir o olhar pesquisador dos estudantes. A mediação foi acontecendo polifônica e organicamente, cada um de nós professores, ficava próximo a um grupo e isso ia se alternando durante a caminhada. O estímulo para que os estudantes realizassem seus registros iniciou no roteiro de observação apresentado e discutido com eles anteriormente. Nas saídas, a câmera fotográfica da professora (DB) foi disponibilizada para os estudantes rodizarem, também puderam usar seus aparelhos celulares e cadernos/blocos para anotações. Minhas intervenções caminhavam na direção de uma escuta sensível, desde os sons daqueles lugares até as imagens e na atenção ao que os estudantes observavam, registravam e comentavam sobre o que viam. O que entendiam como intervenções artísticas? Quais lhes chamavam atenção enquanto potências e fragilidades? E os porquês?

Ao retornar das saídas, realizamos rodas de conversa onde propusemos o compartilhamento dos

registros e impressões realizadas. O relatório proposto no roteiro foi realizado posteriormente e as imagens apreciadas. Foram algumas discussões, com grupos diferentes, assim como nas saídas, duas turmas por dia num intervalo de três dias. Se consolidava então o levantamento dos possíveis temas para desdobramento nos trabalhos colaborativos de autoria. Um trabalho processual.

Perguntei recentemente para as duas professoras parceiras na ação (DM e DB) como elas viram a mediação realizada na ação conjunta durante as saídas e os seus desdobramentos. Segue suas respostas:

1- A atividade teve como objetivo despertar o olhar pesquisador dos educandos em relação à cultura local. Nesse sentido, acredito que construímos uma vivência riquíssima. Seria muito mais simples e tranquilo para nós professores simplesmente perguntar para eles o que eles já tinham visto de arte e cultura no território e listar em uma lousa, mas não teríamos alcançado esse objetivo dessa maneira. A saída da escola, desde os combinados até a caminhada coletiva, mostrando possíveis focos de observação e percebendo o que eles próprios comentavam e registravam do território foi uma forma bastante eficiente, a meu ver, de instigar a curiosidade deles e mostrar que é possível descobrir coisas novas mesmo nos locais por onde passamos todos os dias. Quando paramos para olhar os grafites e o professor Leandro falou sobre esse estilo de arte, ou quando eles fotografavam e íamos dando dicas de como sair um pouco do “lugar comum” na fotografia, e até quando íamos questionando-os a respeito dos hábitos e costumes das pessoas que vivem no entorno, senti que eles aprenderam muito mais sobre pesquisa em cultura do que em qualquer aula expositiva que pudéssemos ter elaborado sobre o tema.

2- Eles seguiram um roteiro de observação, logo, as próximas etapas da ação tiveram como base o relatório que realizaram a partir do questionário com textos e registros fotográficos. Esse relatório serviu para que compreendessem a ideia de pesquisa de campo que seria trabalhada no ano seguinte no processo de construção do TCA (Trabalho Colaborativo de Autoria).

(DM, maio de 2018).

Entendo que a mediação se deu de várias maneiras. De modo geral, nós, professores, fizemos a mediação entre a deriva e os conteúdos historicamente escolarizados (síntese, registro, fotografia etc.), no sentido de buscar aproximá-los e chamar a atenção dos estudantes para isso. Outro ponto de mediação foi o esforço de trabalhar com o olhar discente como produtor de conhecimento. Nesse sentido, a mediação foi mais desafiadora,

porque a nós cabia formular perguntas instigadoras o suficiente a ponto de provocar o estudante e fazê-lo buscar respostas na ação, na vida, no bairro. Um exemplo interessante foi quando um estudante observou os palavrões pichados no muro de uma escola estadual. À primeira vista, seu olhar foi de crítica. Algo como falar e escrever palavrões é errado. Ao se dirigir a mim, perguntei a ele o que esses palavrões comunicavam? Onde eles estavam publicados? E, se isso, fazia diferença? Enfim, a ideia era sempre de devolver a reflexão, e não induzi-lo a respostas pré-formatadas. Fazer isso quase nunca é fácil...

Por fim, houve também a mediação dos estudantes com o bairro e nós, professores. Em vários momentos, eles nos sugeriam outros trajetos e nos apresentavam narrativas e saberes sobre o território.

Quais desdobramentos dessa ação?

Os desdobramentos foram aquém do que a ação e a potência dos estudantes permitiam. Eles analisaram as imagens e os registros realizados e produziram um artigo de opinião a respeito. A intenção era de que, em 2018, esses textos fossem retomados para formar os grupos de trabalho para planejar a intervenção social no bairro.

Como você vê confluências no tocante a mediação das aprendizagens?

Função social da aprendizagem é a palavra-chave desse processo. Aprender passa a ter um sentido na vida e na transformação dela. Além das aprendizagens, digamos, formais, o vínculo entre professor e estudante se fortalece. O desafio é articular as ações (mediação, conteúdo escolarizado, território, avaliação). Isso demanda um projeto de escola. A mediação que experienciamos comprova o caminho pedagógico a ser tomado, mas mudanças na concepção de escola são necessárias.

(DB, maio de 2018).

Em anexos seguem, respectivamente, roteiro de observação, registros fotográficos e relatório de estudantes nessa ação.

Ao iniciar o ano já em 2018, apresentei para essas turmas, os objetivos que a rede municipal apresenta no novo currículo da Cidade, com a proposição de que eles observassem quais daqueles objetivos eles

entendiam que já foram contemplados, quais não, o que ali sentiam falta e a partir disso seria desenvolvido o planejamento, o que vou chamar aqui de primeira etapa para minha curadoria educativa.

Nos nonos anos, optamos por começar pela linguagem do teatro. Dialogicamente foi sendo levantado os conhecimentos prévios que os estudantes possuíam da linguagem. Conseguimos agendar com a gestão a apreciação de um trabalho “Esperando Gordo”, motivo de termos eleito o teatro como objetivo do primeiro bimestre, uma vez que soubemos que a agenda da cultura previa dois espetáculos para esse primeiro período letivo. A obra apreciada, uma releitura contemporânea de duas palhaças sobre Samuel Beckett e o teatro do absurdo. Antes da apreciação, preparei uma aula expositiva sobre os elementos da encenação teatral, com imagens de clippings e de cenas que destacam cada um deles para discutir suas funções na linguagem teatral, além de abordar os meios e modos de produção teatral na contemporaneidade. Processos de criação coletiva e processos colaborativos foram explanados e alguns grupos da cidade foram apresentados.

Após assistir ao espetáculo e uma breve conversa com as duas atrizes, voltamos para sala e contextualizamos o trabalho apreciado à luz da aula que o antecedeu. É importante destacar que alguns dos alunos dessas turmas fazem teatro na escola, dentro do projeto da AEL (Academia Estudantil de Letras), institucionalizado na rede municipal, onde os estudantes pesquisam sobre algum autor nacional e desenvolvem trabalhos que mesclam literatura e teatro, mediados pelas professoras responsáveis, que não são da área do teatro nem das artes, mas mediadoras de leitura da EMEF.

Na continuidade, a ação propositiva que se desdobrou a partir daí, foi a criação de cenas, improvisadas, onde eles consideraram para além dos elementos da encenação, uma estrutura básica para criação das cenas, o QUEM, ONDE e O QUE, respectivamente, personagens, espaço cênico e o conflito ou ação dramática. Algumas aulas foram usadas para desenvolver essa experiência, ensaios e combinações e então realizamos as apresentações intra-turma.

Hoje, alguns grupos do TCA, pretendem usar o teatro nos seus trabalhos, oriento um deles que pesquisa Distúrbios Mentais e tem a pretensão de construído o trabalho, apresenta-lo no Teatro do Céu e no CAPES que fica próximo a unidade. Outros que optaram por temáticas diferentes, já manifestam interesse em usar a linguagem como instrumento na apresentação de suas pesquisas, o que posso ousar dizer que configura uma aprendizagem significativa.

A luz de Paulo Freire, o papel do professor é aprender com o aluno como o aluno aprende e superar a educação bancária que considera os alunos objetos que recebem o conhecimento acumulado de alguém que sabe, camuflando a realidade e adaptando o estudante a sua condição. É função social da escola formar para além do treinamento e desempenho de destrezas, mas para a transformação da realidade, a autonomia,

emancipação e inserção na sociedade. Não seria o caso nos configurarmos todos como produtores culturais? O importante em mediação hoje é a busca pela transversalidade na abordagem.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo . Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Vygotsky, I.s. pensamento e linguagem. São paulo: martins fontes, 1989.

MARTINS, Mirian Celeste. Pensar juntos mediação cultural: [Entre]laçando experiência e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014

BOTELHO, Isaura. Dimensões da Cultura. Políticas Culturais e seus desafios. SESC, 2016.

Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria : elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. – São Paulo : SME / COPED, 2016.

ANEXOS

PROPOSTA DE Planejamento TCAs - 4º bimestre

Nesse bimestre, iremos iniciar o Trabalho Colaborativo de Autoria, que deve durar os três anos do Ciclo Autoral. O objetivo principal desse trabalho é que vocês escolham um tema de estudos a partir do **olhar crítico sobre o território em que vivem e estudam**. Os estudos gerados por esse tema têm a intenção de intervir no mundo e na sociedade que vivemos, isto é, de transformar esse mundo e essa sociedade, seja propondo mudanças, seja fazendo as pessoas refletirem.

Esse ponto de partida ainda não incluirá a formação dos grupos. Nesse bimestre vamos focar na escolha e na justificativa do tema.

1. Estudo do meio

Caminhada pelo entorno da escola com o objetivo de olhar criticamente para o território; levantar temas para o TCA (estudo e intervenção social); fotografar.

Duração: três últimas aulas [REMANEJAR HORÁRIO E AMPLIAR ACOMPANHANTES].

Trajetos: A DEFINIR

2. Roteiro de Observação do Entorno

Registre aquilo que te chama atenção e suas reflexões por meio de notas escritas, fotografias, vídeos ou desenhos. Não se preocupe ainda com a qualidade da escrita, por exemplo, você terá tempo de melhorar seu texto no momento de construir o relatório.

Traremos aqui algumas questões que podem ser feitas durante nossa visita de observação do território. Provavelmente, você não irá se interessar por todas, mas tente responder aquelas que conseguir. As duas últimas questões são para todos.

1. O que chama sua atenção na paisagem?
2. O que esse lugar tem de diferente de outros lugares que você conhece e das paisagens que você vê na televisão?
3. Você acredita que essa paisagem sempre foi assim? O que pode ter sido mudado com o tempo?
4. Quais podem ter sido os motivos das mudanças na paisagem?
5. Quais as construções são referências deste bairro?
6. Quais locais você mais frequenta neste bairro?
7. Você consegue identificar problemas explícitos na paisagem? Quais?
8. Você identifica arte neste local? Onde e de quais tipos?
9. Você identifica locais de religiosidade? Ligados a quais religiões?
10. Você identifica diversão? Quais tipos?
11. Você identifica locais de entretenimento e lazer? Quais? Você os frequenta?
12. Esses locais precisam ser melhorados de alguma maneira?
13. Que formas de violência são mais presentes nesse bairro?

14. Como são as relações entre as pessoas que não se conhecem?
15. Como são as famílias?
16. Como são as amizades?
17. Como é a vida de uma menina/mulher nesse território?
18. E de um menino/homem?
19. Como é a convivência entre homens e mulheres?
20. Como vivem os idosos daqui?
21. Como vivem as crianças?
22. Neste lugar há respeito para com a orientação sexual de cada pessoa? Como são tratadas as pessoas que se declaram homossexuais, bissexuais, transexuais...?
23. Como são as relações raciais nesse lugar?
24. Como é ser negra ou negro neste bairro?
25. Como é ser nordestino nesse bairro?
26. Como é ser estrangeiro nesse bairro?
27. Você considera que os direitos previstos no artigo 5º da Constituição brasileira são garantidos nesse bairro? Justifique.
28. O que precisa ser preservado ou ampliado no território e o que precisa ser eliminado ou melhorado?

3. Mapa de ideias (ou mapa mental)

O mapa de ideias é uma técnica de escrita, que nos ajuda a organizar as ideias e os pensamentos. Assim como num esquema, no mapa de ideias, a gente parte das palavras-chaves e vai relacionando as informações e ideias vinculadas a elas.

A partir do estudo do meio, você deve escolher qual assunto mais chamou a sua atenção. Ele será seu tema de TCA. A partir dele, elabore um mapa de ideias, relacionando o tema com suas observações, leituras e pesquisas sobre o assunto.

https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=uCR6T1aGiK4

4. Relatório

Escreva um relatório com **apresentação e justificativa do tema escolhido**. Lembre-se de que uma das

justificativas deve considerar a relação entre o tema e o território.

O seu relatório deve apresentar, pelo menos, três fotografias que você fez no estudo do meio. Cada fotografia deve apresentar uma legenda (uma a duas frases que explicam ou comentam a imagem). Lembre-se de indicar o nome do fotógrafo e a data em que a fotografia foi tirada.

Um relatório é um texto que apresenta um conjunto de informações com o objetivo de contar resultados ou impressões sobre determinada atividade, experimento ou projeto acabado ou em andamento.

A linguagem do relatório é a da variedade culta e sua organização se dá normalmente em três partes.

- Título do relatório

- Introdução/Apresentação: parágrafo inicial, que apresenta ao leitor o tema escolhido e suas características.

- Desenvolvimento: trata-se dos parágrafos em que são relatadas as principais características do tema; sua relação com o território; a importância de se estudar esse assunto; pesquisas sobre o tema etc. Atenção: o desenvolvimento não se resume a único parágrafo.

- Conclusão: são parágrafos finais, em que há um resumo do que foi desenvolvido. São apresentadas avaliações e impressões sobre a experiência relatada. Podem também ser apontadas soluções, sugestões e problemas.

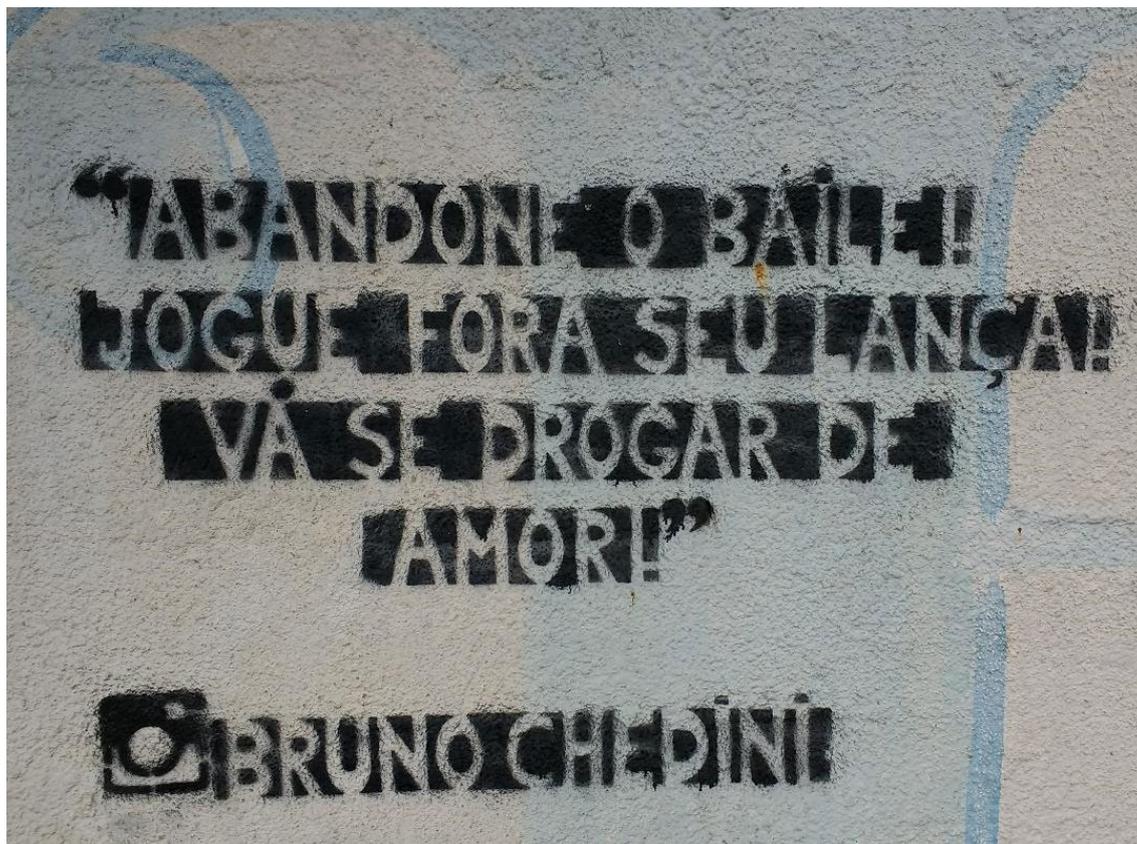
A versão final do relatório será feita nas aulas de Informática Educativa. Deverá ser feita no Word, seguindo o padrão de formatação.

TRABALHO COLABORATIVO DE AUTORIA	
Nome do(a) estudante	
Título do TCA	
DESCRIÇÃO DO TCA	
Tema (Escreva uma frase que resume o tema escolhido e será desenvolvido)	

Por que esse tema foi escolhido? (Escreva sobre o motivo que te levou a essa escolha.)
Quais os principais resultados previstos? (Escreva sobre os resultados que você deseja alcançar e o que você pretende fazer estudando esse tema.)
Onde buscará informações? (Escreva quais as fontes, sites, livros que pretende ler para pesquisar. Escreva também com quais pessoas pretende conversar/entrevistar para colher as informações de que precisa.)
Que recursos pretende utilizar? (Escreva quais materiais, instrumentos, documentos etc. serão necessários para realizar o trabalho.)
Que professores e disciplinas podem contribuir com seu trabalho e pesquisa?



Registros feitos pelos estudantes.





DESVENDANDO A INCLUSÃO

Autor(a): VERACI DA SILVA MOURA

Resumo

A noção de exclusão social está presente no cotidiano de nossa sociedade. Ela sinaliza o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial, seja pelas restrições impostas por transformações no mundo do trabalho, seja por situações decorrentes de estruturas econômicas que, necessariamente geram desigualdades de acesso a bens materiais e/ou culturais (Sawaia, 2002). Muitas são as situações descritas como sendo de exclusão. Sob este rótulo, estão contidos inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas ou rupturas de vínculos sociais: pessoas idosas, deficientes, desadaptados sociais, minorias étnicas ou de cor, desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de aceder ao mercado de trabalho, etc. (Wanderley, 2002). Mas, ao lado dessas profundas desigualdades sociais, acirradas pela adoção de políticas neoliberais por países ricos ou pobres, assiste-se, nas últimas décadas, à emergência de movimentos internacionais pela conquista de direitos humanos que reivindicam que todas as pessoas, indiscriminadamente, tenham assegurados os mesmos direitos em sociedade, respeitando-se suas diferenças culturais, sociais e individuais.

Palavras-chave: Inclusão; Educação; Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Nunca como hoje ouvimos dizer tanto a respeito de inclusão, especialmente nos mais diversos meios de comunicação. De acordo com o dicionário LUFT (1998), inclusão é o ato ou efeito de incluir-se, ou seja, é fazer parte de algo, é ser inserido. São várias as formas de se abordar esta palavrinha já tão explorada pela mídia: inclusão digital, inclusão social e porque então não falarmos da inclusão educacional a pedra fundamental deste trabalho monográfico. FERREIRA e GUIMARÃES (2003), ao tratarem do tema educação inclusiva enfocam que comete engano à pessoa que pensa a respeito deste tema e faz ligação apenas às crianças com algum tipo de necessidade especial. Consoante a este pensamento MITTLER, Peter (2003 p.25) diz que:

Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo necessidades educacionais especiais.

Neste sentido deve-se entender que na sociedade contamos com as mais variadas diferenças: como cultural financeira ou física, por exemplo, falar em 16 inclusões principalmente educacional destes mais variados públicos é entender que não se trata de “mudar” o modo de ensinar apenas para atender os tidos como portadores de necessidades especiais, mas com o objetivo de atender a todos os alunos que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizado, sempre com respeito e compreensão.

A educação inclusiva segundo RODRIGUES, Armino J. Apud RIBEIRO e BAUMEL (2003), não deve ser tratada como uma abordagem tradicional onde era sinônimo de uniformização, mas numa abordagem de atenção a diversidade e a igualdade com respeito pelas diferenças e pelas necessidades individuais, desenvolvendo as potencialidades de cada aluno através de percursos individualizados de aprendizagem, respeitando as características e o ritmo de cada um.

MITTLER, Peter (2003, p.20) afirma sobre inclusão no ato de educar que:

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiados pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

O debate sobre as bases justificadoras da Educação Inclusiva e seus sujeitos deve acontecer, também, na escola, pois:

[...] ganham especial relevância os discursos e as ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento por todos os alunos (JESUS, 2006a, p. 97).

Ao longo da história nota-se que, os deficientes físicos e intelectuais foram, por um longo período, marginalizados e excluídos pela sociedade. O processo de educação inclusiva é uma prática recente. Mais precisamente, esse processo surge a partir da década de 1990, desde então, aos poucos, a educação inclusiva se concretiza na escola comum. No século XVII, a Europa encontrava-se em crise econômica e nas grandes cidades concentravam-se os indivíduos desempregados.

Segundo Guhur (2010), esses indivíduos eram retirados do convívio social e punidos por leis severas.

Nesse momento, os deficientes físicos e intelectuais integravam esse grupo sem trabalho, pois devido às suas deficiências, não faziam parte do mercado de trabalho. Já no século XVIII, tem início ações estratégicas de “assistência à pobreza”, condição presente em todas as sociedades capitalistas europeias.

Nesse mesmo século, também ocorre o primeiro atendimento à educação especial, sendo criado em Paris as primeiras instituições dirigidas a alunos surdos e cegos. Porém, os deficientes intelectuais permaneciam privados de atendimento. Estes eram considerados incapazes de aprender, sendo tidos como loucos.

Segundo Mazotta (1996), na época do Brasil Império, o país dá início ao atendimento às pessoas com deficiência. Em 1854 cria-se o “Imperial Instituto dos meninos cegos” (atual instituto Benjamin Constant), e em 1857 o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

As duas instituições foram instaladas no Rio de Janeiro. Guhur (2010) afirma que, com o auge da organização capitalista e com aumento do desemprego e das desigualdades sociais, surgem as lutas dos trabalhadores pelos seus direitos nessa sociedade. Ao final da II Guerra Mundial, nascem às primeiras políticas sociais, e no desdobrar dessas políticas destaca-se o atendimento às pessoas com necessidades especiais.

Assim, a deficiência passa a ser entendida como um fenômeno social. Mazzota (1996) relata que, em 1926, no Brasil, é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, e em 1945 essa mesma instituição cria o primeiro atendimento educacional às pessoas com altas habilidades. Outro fato importante é que, no ano de 1954 é criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sendo esta também especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

Nesse contexto, aparecem políticas de regulação e intervenção formuladas pelas grandes potências, como cita Guhur:

[...] Na vigência de um intenso e generalizado período de crescimento econômico em diferentes regiões do mundo, até meados da década de 1970, sobretudo nos países capitalistas avançados, políticas de intervenção e regulação começaram a ser formuladas pelas grandes potências, a exemplo do Tratado de Bretton Woods, de 1944, das quais resultaram o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial; como também a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, com finalidade de atuar como uma corte internacional de justiça e promover o desenvolvimento social e a paz no mundo. [...] (GUHUR, 2010, p. 135).

Assim, em 1948, conforme Mazzota (1996), a ONU publica a declaração de direitos humanos e estabelece que todos os homens deveriam ser iguais e livres, com os mesmos direitos de cidadania. Essa

declaração, junto com outras filiações teóricas que defendiam o respeito à diferença, deram base aos discursos dos movimentos de minoria. Vale ressaltar, que a partir dessa declaração tem início, o que se identifica como um olhar integrador.

Desse modo, as pessoas com deficiência intelectual começam a ter notoriedade. Guhur (2010) observa que, em 1955 surge um documento destinado às pessoas com deficiência no intuito de incluí-las no mercado de trabalho e assegurar-lhes um atendimento diferenciado, conforme suas necessidades. Esse documento é elaborado pela “Organização Internacional do Trabalho” com o título de “Reabilitação das pessoas portadoras de deficiência.” Conforme Mazzotta (1996), a LDBN nº 4024 de 1961 passa a fundamentar o atendimento educacional às pessoas com deficiência, apontando o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino. Após uma década surge a LDBN nº 5692/71, em substituição à Lei da Educação de 1961.

A nova LDBN promove grandes mudanças no que se refere à educação especial, porém, define que, os alunos com deficiências físicas, mentais e os de altas habilidades teriam por direito, um tratamento educacional especial. Com o objetivo de impulsionar ações educacionais inclusivas dirigidas às pessoas com necessidades educacionais especiais é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, no ano de 1973, sendo que, nesse momento o CENESP é visto como uma ação assistencial (BRASIL, 2008).

Contraditoriamente, nota-se que, nesse período não houve o estabelecimento de políticas públicas de acesso universal à educação, o que aconteceu foi o oposto, não havia uma organização de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, o que reforçou que esses alunos estivessem em escolas especializadas.

CONCEITOS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Para se ter uma educação que se pretenda inclusiva, são necessários alguns requisitos referentes às concepções subjacentes, às políticas norteadoras e às ações que as concretizam. Tentaremos apontar algumas indefinições que contaminam as propostas de formação de professores, tornando-as insatisfatórias para os fins aos quais foram designadas. Inicialmente, precisamos ampliar o nosso horizonte para conseguirmos minimamente elucidar nossos questionamentos e análises. Nas duas últimas décadas, defrontamo-nos com uma série de propostas que pretenderam mudanças significativas no nosso sistema educacional, para torná-lo “inclusivo”.

Para tanto, retomaremos alguns dispositivos legais que favorecem a nossa reflexão e fundamentam

ossos argumentos: a Resolução 02 de 2001 (BRASIL, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução 04 de 2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto nº 7611, de 2011 (BRASIL, 2011). Quem são, então, os principais agentes da mudança pretendida na direção de uma educação inclusiva?

Embora todos os envolvidos no processo educativo sejam importantes, a figura do professor é central, sempre tido como o principal protagonista, no entanto, permanece sempre “no olho do furacão”. Não pode ser visto como mero executor. Difícil se atender a essa condição, se observar a forma como as políticas educacionais estão sendo discutidas e viabilizadas no país, hoje. Rodrigues e Lima Rodrigues (2011, p.43) afirmam que:

“[...] a profissão professor é bem mais complexa e global: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica em uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis”. Indubitavelmente, essa condição do “ser professor” se traduziria em “autonomia” e “capacidade de tomar decisões” e lhe permitiria, portanto, definir conteúdos, princípios, estratégias pedagógicas e recursos didáticos os quais se mostrassem mais efetivos, de acordo com sua própria avaliação.

Quem são os professores que atuam nessa proposta política e o lócus dessa atuação? A Resolução CNE/CBE nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001), em seu Artigo 8º, Item I, define que as escolas da rede regular de ensino deverão prever e promover, na organização de suas classes comuns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo atual da educação é pautado através do sistema de inclusão, seguindo normas educacionais, segundo especialistas da área esse sistema de inclusão permite aos alunos acompanharem o desenvolvimento de alunos com diversos tipos de necessidades especiais, objetivando suas convivências e competências emocionais, assim como suas empatias, paciência e colaboração com o ambiente escolar.

Além do professor, se faz necessário a presença de um profissional com especialização nessa área. O mesmo terá a responsabilidade de dar suporte ao docente em sala de aula para orientar e ter uma atenção especial aos alunos que possuem deficiências graves. Assim sendo o aluno que tiver deficiência mais grave o especialista saberá como conter e contrariar as reações do mesmo. Isso de maneira discreta objetivando manter a normalidade da sala e o grupo de alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 03 de mar. de 2011.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educação e diversidade cultural. In: Educação e Diversidade Cultural. Maringá, Eduem, 2010.

D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, Memmon, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural. In: M. K. Oliveira, D. T. R. Souza;

T. C. Rêgo (Org.) Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002

BUDEL, Gislaíne Coimbra; MEIER, Marcos. Mediação de aprendizagem na educação especial. Curitiba: Ibpx, 2012. (Série Inclusão Escolar).

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento de ação: na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF, 1994.

_____. Declaração mundial sobre educação para todos: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF. 1998. Disponível em: . acesso em 10 set. 2013.

_____. Educação para todos: o compromisso de Dakar. 2. ed. Brasília: Ação Educativa, 2001

JESUS, Denise M. de. Inclusão escola, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio R (Org.). Inclusão e escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

_____. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, Denise M. de;

BAPTISTA, Claudio R.; VICTOR, Sonia L. (Orgs.). Pesquisa e educação especial:mapeando produções. Vitória: Editora EDUFES, 2006b. MARQUES, Carlos A.;

MARQUES, Luciana P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V.; SOUSA, L. (Orgs.). Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

A LINGUAGEM ARTÍSTICA COMO BASE EDUCACIONAL: CONTEXTO HISTÓRICO

Autor(a): **Silvia Maria Gesini Alonso**

Resumo

A pesquisa tem como tema “A importância das Linguagens Artísticas na Educação Infantil” e como objetivo abordar experiências relacionadas ao ensino da arte no Brasil. A criança tem sido valorizada pelas novas configurações sociais historicamente criadas para promover a educação das novas gerações. Desde que nasce, até mesmo durante a gestação ela já faz parte de um grupo social e interage com o mesmo. Ao interagir, a criança constrói seu próprio conhecimento, se transforma. Daí a importância da convivência com outras crianças e com outras linguagens que serão promovidas pelas instituições de educação infantil. As linguagens artísticas fazem parte do desenvolvimento da criança e de um processo de transformação. Além da artista plástica Denise Roman (2006) e da pesquisadora Selma Moura (2008) os estudos estão embasados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) entre outros documentos.

Palavras-chave: linguagem artística. Educação Infantil. Histórica da educação.

INTRODUÇÃO

O conhecimento da arte, assunto em foco, amplia as possibilidades de compreensão do mundo e colabora para um melhor entendimento dos conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento, tais como matemática, línguas, história e geografia. As linguagens artísticas devem ser ensinadas na escola, mas a responsabilidade não cabe apenas a ela.

O século XIX foi muito significativo para o contexto do desenvolvimento das artes visuais no Brasil, tendo em vista a fundação da Academia Imperial de Belas Artes em 1826, no Rio de Janeiro; que mais tarde se tornou a Escola Nacional de Belas Artes.

O século XIX foi determinante para o desenvolvimento das artes visuais e da cultura no Brasil, tendo

em vista todas as mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas neste período a partir da vinda da família real portuguesa para o país.

O contato com a arte de diversos períodos e de outros lugares e regiões amplia a visão de mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propicia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, podendo contribuir para uma cultura de paz.

O ensino da arte não está restrito apenas aos conteúdos de uma área do conhecimento. A arte parte de um contexto cultural e inter-relaciona todas as outras linguagens.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a Lei no 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e suas emendas, os currículos do ensino fundamental devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Ainda, a Lei no 10.639/03 introduz no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil⁶.

As finalidades do ensino de Artes (quando se trata da área curricular, grafa-se Artes) no ensino fundamental no Brasil apresentam variações devido à ressignificações teóricas e práticas que ocorreram em diferentes contextos da história da educação brasileira. Mas podemos afirmar que a década de 80 caracterizou-se como um período em que importantes questionamentos acerca das finalidades das Artes para a educação começaram a surgir.

Foi no contexto da abertura democrática, da promessa de redemocratização política do País e da elaboração de uma nova constituição que as pesquisas artísticas e educacionais passaram a verificar de que

forma as Artes colaboram, não só para o desenvolvimento da capacidade criadora e expressiva dos estudantes, mas também para a sua autonomia e participação na sociedade, ou seja, para a sua cidadania consciente e crítica.

O objetivo dessas pesquisas era situar as Artes como componente curricular tão importante quanto qualquer outro, já que elas passaram a ser entendidas como uma forma de conhecimento, o conhecimento estético. Entre as várias propostas disseminadas no Brasil à época, destacaram-se aquelas que, de acordo com uma abordagem do ensino de arte concebida nos Estados Unidos, tratavam de forma integrada a história da arte, a crítica, a estética e a produção. Essa concepção previa superação da auto-expressão criativa e do tecnicismo, resgatando um conteúdo específico em artes, com foco no desenvolvimento do pensamento artístico e estético, e por isso foi chamada de Discipline Based Art-Education (Arte-educação baseada na disciplina).

No Brasil, essa proposta sofreu uma adaptação: uniram-se as vertentes da crítica e da estética na dimensão “leitura da imagem”. Essa concepção de ensino-aprendizagem em Artes foi denominada Proposta Triangular, pois orienta que o processo ensino aprendizagem se dê em três eixos: leitura, produção e contextualização. Também nesse período, para atender à necessidade crescente de formação dos professores de Artes que ocorreu desde meados dos anos 70, novos cursos de graduação - com maior duração e com ênfase em uma única linguagem - passaram a ser criados, assim como também foram criados cursos de especialização, mestrado e doutorado em arte-educação. Conseqüentemente, o conhecimento produzido através de pesquisas realizadas nesses cursos conduziu à autonomia intelectual dos profissionais da arte-educação.

Por conta de toda essa reflexão, e da união dos arte-educadores brasileiros, na Lei nº 9.394/96 (LDB) a Arte foi reconhecida como componente curricular obrigatório.

Em 1995, iniciaram-se discussões no âmbito nacional visando à elaboração de parâmetros curriculares para a educação do Brasil. E, de acordo com as idéias da época, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a Arte é compreendida como uma forma de conhecimento, o conhecimento estético, que se dá nas experiências estéticas. Esses aprendizados envolvem tanto a produção quanto a fruição de obras de arte e, também, uma negociação de sentidos.

Por essa via, nos PCNs, o desenvolvimento do conhecimento estético nas crianças e nos jovens é compreendido como o resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que eles crescem: é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da

instrução. Para tanto, o trabalho desse profissional de Artes é fazer a mediação do conhecimento estético em sala de aula e o processo ensino-aprendizagem das linguagens artísticas, além da alfabetização, deve incluir o estudo da pragmática dessas linguagens. Esse estudo leva os estudantes a perceberem que os usos e significados das obras de arte mudam conforme a época e o lugar, ou seja, conforme o contexto histórico-sociocultural.

Desse modo, ao conhecer obras de arte de vários contextos, o repertório de imagens dos estudantes é ampliado e, conseqüentemente, sua imaginação também. Ao ampliar seu repertório de imagens, os estudantes ampliam a sua capacidade de expressão, que se torna cultivada. Além disso, os PCNs orientam que o processo ensino-aprendizagem em Artes deve respeitar a cultura de origem dos estudantes e seu conhecimento prévio, mas, ao mesmo tempo, deve buscar desafiá-los e fazê-los conhecer outras formas de cultura e de produção de arte que não apenas a do seu meio cultural.

Agora, no início do século 21, o ensino de Artes vem se caracterizando como um ensino multi e interculturalista, porque busca respeitar, contextualizar, relacionar e valorizar as manifestações e produções artísticas e estéticas dos vários grupos culturais, dominantes e dominados. Nesse viés, o ensino de Artes pode ser compreendido como uma sistematização do processo ensino-aprendizagem do conhecimento estético e das linguagens artísticas, relacionado diretamente ao estudo das produções e manifestações culturais presentes nas diversas culturas que compõem a sociedade contemporânea e de outros tempos. Entretanto, compreende a cultura não só como uma multiplicidade de manifestações e produções culturais, entre elas, as artísticas – definição de cultura contida nos PCNs -, mas também como um campo de conflitos e de negociação para a validação de significados dados às essas manifestações e produções.

Esses conflitos, negociações e validações acontecem tanto no âmbito das linguagens quanto das práticas sociais, ou seja, os seres humanos agem, pensam e expressam de forma a validar, ou até mesmo impor, significados preconcebidos para modos de pensar, agir, desejar. A isso chamamos de controle das subjetividades.

Esse controle acontece porque a fonte geradora de sentidos parte tanto de instâncias individuais quanto coletivas, engendradas em jogos de poder e de linguagem.

Por tudo isso, compreendemos que, mais do que proporcionar experiências estéticas, as manifestações e produções artísticas oferecem também experiências culturais que formam e modelam desejos, sonhos, atitudes, atos, ou seja, formam e modelam subjetividades. Assim, podemos chamá-las de objetos culturais.

Quando entendemos as manifestações e produções artísticas como objetos culturais, compreendemos

que seu estudo inclui conhecer toda uma rede de significados, relações, processos de criação, fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados que dão sentido a esses objetos culturais e nos informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização. Assim, podemos afirmar que um ensino de Artes baseado na cultura visa a fazer os estudantes olharem para os objetos culturais como objeto de estudo, desvelando os objetos culturais que fazem parte de sua cultura e conhecendo os objetos culturais que fazem parte de outras culturas, levando-os, aos poucos, a perceber a arte de forma sensível e consciente, ou seja, de forma crítica.

Nesse sentido, as aulas de Artes devem fazer com que os estudantes estabeleçam relações entre o mundo e a maneira como o homem o percebe e expressa ao longo do tempo, conhecendo e lendo objetos culturais produzidos em diferentes períodos, mas que tratem do mesmo assunto, por exemplo. A leitura desses objetos os fará desenvolver um olhar cultural, um olhar que penetra as aparências, estabelece relações no tempo e no espaço e produz uma compreensão mais universal dos modos historicamente construídos do homem ver, pensar, fazer e dizer.

Além disso, considera-se que a leitura é uma prática escolar que desfaz as divisões entre as diferentes áreas de conhecimento. Um conceito fundamental para a promoção da leitura nas aulas de Artes é o da intertextualidade. Ela refere-se às relações que estabelecemos com outros textos, durante uma leitura. Os significados de uns textos não se restringem ao que apenas está nele, mas resultam da conversa e dos cruzamentos com outros.

A principal finalidade de um ensino multi e intercultural de Artes, como o que é proposto neste documento, é desenvolver nos estudantes do ciclo II do ensino fundamental esse olhar mais apurado, que os faça perceber as características expressivas e os diversos sentidos embutidos nos objetos culturais, tanto naqueles que fazem parte da sua cultura de origem quanto nas outras formas de cultura. Esse conhecimento em Artes, sensível e consciente, por promover uma leitura intertextual, uma produção inventora e uma crítica respeitosa, forma criadores de novos sentidos para a vida.

Por isso, o ensino de Artes afirma seu compromisso com a democratização de acesso à produção cultural, com a valorização e o respeito pela diversidade cultural e com a livre expressão, aceitando o conflito, a desconstrução e reconstrução de identidades, a insegurança e a identificação com o outro como algo positivo, algo que faz parte do processo ensino-aprendizagem⁷.

CONCLUSÃO

O ensino e a aprendizagem da arte fazem parte do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos, desde do início da história da humanidade. A criança desde que nasce, nas suas primeiras manifestações de interação com o mundo.

O que nos propomos inicialmente será comprovado, pois demonstraremos através deste estudo, que o trabalhar metodos diferentes permite, ao educador a desenvolver suas ações em sala de aula, seja em qualquer grau de escolaridade, a concretizar seus objetivos no seu dia a dia. Assim, o professor ou educador que oportuniza o acesso a criatividade propicia o desenvolvimento do pensamento e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. Isto leva o educando a protagonizar o desenvolvimento de sua sensibilidade, percepção, criação e imaginação, tanto ao realizar as diversas linguagens de artes, quanto na ação de apreciar e conhecer as artes produzidas por ele, pelos que praticam as artes nas diferentes culturas e pela natureza. Afinal, a natureza e todo o universo, a cada dia se transforma em uma espécie de arte, em suas diferentes linguagens, que lemos continuamente, não só com nossos olhos, mas com os cinco sentidos.

REFERÊNCIAS

- AVISA LÁ. **Revista para a formação de professores de Educação Infantil e séries do Ensino Fundamental**. n° 8 - Outubro/2006.
- BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, ANA MAE. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL . MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- _____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 5.692/71**. Brasília, DF: MEC, 1971.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil – Diálogos com os demais elementos da**

proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

SME. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas – Educação Infantil.** São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : Artes – São Paulo : SME/DOT, 2007.**

<http://www.overmundo.com.br/overblog/artes-educacao-para-que-razoes-ensinar-artes> - acesso em 05.01.2017

https://pt.wikipedia.org/wiki/Artes_do_Brasil - acesso em 05.01.2017

A ARTE E MUSICALIDADE COMO FOMENTO COGNITIVO NA SÍNDROME DE TOURETTE

Autor(a): **Silvia Maria Gesini Alonso**

Resumo

A Síndrome de Tourette caracteriza-se por tiques múltiplos, motores ou vocais que geralmente se instalam na infância, com intensidade variável que tendem a se potencializar com o nível de estresse podendo estar relacionado a sintomas obsessivo compulsivo (TOC) e ao distúrbio de atenção e hiperatividade (TDAH). Essa associação no ambiente escolar traz momentos de grande tensão, visto que fatores aliados e desencadeantes dos episódios como TOC e TDAH, por si só já seriam suficientemente fomentadores de intensa dificuldade em sala de aula.

Palavras-chave: Síndrome de Tourette. Arte Educação. Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

Muitos educadores e educadoras por desconhecimento não dispõem de meios a auxiliar os portadores da Síndrome de Tourette, cujos sintomas podem impactar consideravelmente o desempenho da criança na escola, seja em aspectos cognitivos, ou mesmo comportamentais. Nesse sentido se faz de grande importância que educadores se inclinem mais precisamente sobre o tema, esmiúcem a fim de conhecer melhor esse universo até então desconhecido.

Nesse sentido a arte e musicalidade fornecem ferramentas bastante significativas no que tange a um melhor aperfeiçoamento e atenuação dos sintomas advindos das crises. Quatro são os sintomas que caracterizam a Síndrome de Tourette, a saber:

- Tiques involuntários - Movimentos com a cabeça, ombros ou todo o corpo.
- Tiques fônicos - Emissão involuntária de ruídos, palavras ou expressões.
- Intensidade e sazonalidade dos sintomas - Há fases em que estão muito intensos e outras a criança aparenta nada ter.
- Mudança de sintomas com o passar do tempo - Piscar a fazer movimentos com a língua são alguns dos

exemplos.

Conhecer e reconhecer tais sintomas são de fundamental importância a professores e professoras para melhor prestar auxílio no que se refere ao ensino aprendizagem na perspectiva inclusiva. A arte e a musicalidade como componentes de um currículo programático visam estabelecer as bases de uma educação condizente com o que preconiza as condições humanas de dignidade.

"Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes".(ALVES, 2011, p. 4)

Nas palavras do autor a música se dá na forma de se obter gradualmente e ludicamente um melhor aproveitamento dos objetivos de ensino aprendizagem. No caso da especificidade da Síndrome de Tourette, que requer grande acurácia no reconhecimento do quadro e posteriormente a planificação de objetivos a música ameniza e possibilita uma melhor inserção dos portadores desta no universo epistemológico cognitivo.

Loureiro (2008) explica que o aprendizado de música deve ser um ato de desprendimento prazeroso, assim sendo esse ensino deve traçar as bases de uma significância para a criança como um todo, porém em especial aos portadores de condições inclusivas esse viés lúdico promove uma relação de ensino aprendizagem significativa, além de promover a integração visto a universalidade de a música ser algo extremamente afetivo nas relações humanas.

Nesse cenário a musicalidade em conjunto com a expressão artística denotam apelo cognitivo e também a socialização de alunos portadores dessa condição psicológica.

MUSICALIDADE COMO FOMENTO COGNITIVO NA SÍNDROME DE TOURETTE

A criança tomada como exemplo é educada, tira boas notas, porém intervém na aula com roncões e tiques que afetam o restante da sala, os professores imaginam uma série de possibilidades que poderiam ser a causa tal comportamento, porém sem a profundidade desejada. Nesse ínterim entre a detecção da causa, professores e professoras fazem conjecturas muitas vezes não certas e acabam por suprimir e mesmo isolar

alunos e alunas por falta de paciência e não saber lidar com o que se apresenta. Não raro creem que a criança esteja “querendo chamar atenção”.

Posteriormente, ao não se conhecer de fato quais as razões que levam a esse comportamento veem-se impelidos a comunicar à família, uma vez que o cuidado com a criança é mister no múnus de docentes. Muitas vezes essa condição passa despercebida, inclusive no seio familiar e até que se encontre o verdadeiro fundo da ST, muito desgaste já foi tido de todos os lados. A dificuldade de entendimento imposta pela ST em todos os que cercam a criança não é exclusividade de leigos, visto que médicos e profissionais da saúde também tem na ST algo de difícil diagnóstico.

Assim a arte musicalidade como expressões de ensino aprendizagem infere sensibilidade como fator integracionista como no exposto.

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de ‘aprendizagem’. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para aprender o mundo que nos rodeia (COLL, 1995, p. 109).

Segundo o autor a arte tem o poder diferencial de elevar as potencialidades intrínsecas da educação a um patamar de emoções despertadas que visam possibilitar a congruência entre os demais agentes que somatizam o cotidiano escolar. Isso face as dificuldades advindas da síndrome de Tourette se faz de extrema relevância como processo integrador, bem como de assimilação de conteúdos.

Essa condição de fundo psíquico afeta muito, o desenvolvimento escolar da criança, pois somado aos sintomas, tem-se motivo de discriminação por parte de outras crianças e o que mais revela absurdidade por parte de professores que desconhecem a situação. A arte e a música promovem através da emoção a aceitação e interação de todo conjunto escolar. A seguir o relato de uma professora de uma escola pública municipal acerca do que foi explicitado anteriormente.

A professora Márcia* em sua sala de aula do 3º ano do ensino fundamental I de uma escola pública municipal de São Paulo tinha entre seus alunos uma criança do gênero feminino de nome M.R.

Ela era muito inteligente, atenciosa e às vezes nem parecia que possuía um distúrbio, entretanto, em outras oportunidades apresentava barulhos excessivos feitos com a boca que atrapalhava os outros alunos, não se continha na cadeira e muitas vezes piscava como se não

estivesse enxergando de forma satisfatória.

O relato acima demonstra que a identificação de tal condição a priori é muito difícil e extremamente confundível com outras particularidades de crianças nessa faixa etária. Ademais pode-se arguir que a criança como já mencionado esteja de alguma forma atraindo atenção e dessa forma fazer-se notar, todavia, a situação é mais complexa do que se apresenta.

Nesse universo torna-se fundamental o aperfeiçoamento intelectual e humano por parte de professores para que estes sejam juntamente com os familiares a base de sustentação na propositura de ações que visem a atenuar conflitos que por ventura surjam no decorrer do cotidiano escolar.

Tirando-se o viés expositivo da aula e tomando por base o relato da professora, podemos arguir que o conceito e aplicação da arte e da musicalidade trazem em seu bojo razões de afetividade. Essa afetividade impacta sensivelmente no resultado epistemológico que se queira atingir, uma vez que não se aplicam apenas a portadores da ST, mas a totalidade das crianças de uma forma geral. Posto isso verificamos que no dia a dia a adição de arte musicalidade mostra-se deficitário, uma vez que essa adequação e preparação estejam muito aquém do que realmente deveria ser efetivamente desenvolvido.

Gerando muitas vezes desconforto aos educadores, mas muito mais intensamente aos educandos e educandas essa que porventura tenha essa condição. A falta de infraestrutura adequada para o recebimento de portadores e portadoras de necessidades inclusivas, bem como a lucidez necessária a aplicação da arte e da musica aperfeiçoamento e tecnologias de comunicação e informação na educação se mostram de grande importância para um melhor desempenho de todos os envolvidos.

A liberdade que a arte possui de inverter, deslocar, resignificar confere a ela um caráter transgressor, necessário dentre outras coisas, para questionar valores pré-estabelecidos da sociedade.(VILLAÇA, 2010, p.80)

O espírito de liberdade da arte engendra nas palavras da autora a possibilidade de rompimento com paradigmas muitas vezes excludentes interpostos na sociedade. O preconceito com o diferente, com a diversidade é intenso na coletividade e, por conseguinte, na escola.

Esse julgamento errôneo impacta sensivelmente as crianças portadoras de ST, além de potencializar segregações no ambiente escolar favorecendo inclusive o bullying. Impedem de detectar de forma mais precisa e rápida o problema a fim de propor acompanhamento especializado na tentativa de equacionar o comportamento do portador da síndrome.

Nesse sentido vemos que além das dificuldades advindas da condição em si, fatores externos podem dificultar ainda mais o processo de inserção e ganho cognitivo de portadores de ST, fatores estes que poderiam ser suprimidos com conscientização e empatia, além obviamente de aperfeiçoamento técnico e profissional. Nesse contexto ora apresentado as expressões da arte e da musicalidade procuram dirimir arestas, lacunas e mesmo flahs existentes no aprendizado de portadores de Tourette.

AS EXPRESSÕES DE ARTE E MUSICALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Para grande parte dos alunos com essa particularidade, os tiques são o único aspecto visível no universo da Síndrome de Tourette. A atitude do educador a estas características é de imensa relevância no auxílio a atenuar os efeitos e as crises, no que tange à sala de aula, visto que educadores não raro são as pessoas que passam boa parte do tempo com as crianças portadoras. Cabe aos professores nesse sentido e no tempo que passam em conjunto com as crianças desempenhar um papel fundamental no que concerne a integração do aluno com os aspectos epistemológicos e somado a isso o relacionamento cordial e amistoso com o restante da sala.

A integração proporcionada pela musica, pela arte, em que fatores inéditos e que almejem felicidade se fazem de grande importância excelente ferramenta pedagógica, visto que o cantar para e com os alunos promove o desenvolvimento da criança, em que elementos de arte e musicalidade corroborem ao currículo pedagógico.

Na Educação Inclusiva na atualidade outro polo de dificuldade é o relacionamento da escola com a família e mesmo com a comunidade escolar, muitas vezes havendo nítido descaso para esse importante viés da Educação Inclusiva, entretanto, o fator de mais preponderância na prospecção de resolução de conflitos e problemas é a formação continuada de professores e professoras. A união entre equipe pedagógica e responsáveis é fator que jamais poderia ser negligenciado no sentido da sensação de agasalho que a criança viria a ter.

Com educadores e educadoras em formação constante, torna-se mais facilitada a tarefa gratificante de propiciar uma educação que deseja ser inclusiva. Reconhecer as potencialidades e necessidades de cada um, integração com a família e a comunidade, dialogando, sugerindo e propondo soluções é um passo de fundamental importância no que se refere a Educação Inclusiva.

Os fatores paralisantes para o professor são da ordem do desconhecido, o que foge à regra, o que não cabe na normatização da língua e da aprendizagem, o que não é esperado” (Flávia Teresa de Lima, 2006)

Como no exposto acima nota que para professores a maior dificuldade consiste em saber lidar com o desconhecido. Por sua idiosincrasia a ST pode ser confundida com outras especificidades próprias de crianças levando a uma perda significativa na relação ensino-aprendizagem, bem como na melhoria cognitiva do portador da síndrome.

Em um processo de inclusão de PNE, professores e professoras devem de forma precípua ter o discernimento de reconhecer as práticas a serem impostas para maximizar tal integração, não obstante o fato de também notarem as peculiaridades de cada aluno ou aluna a ser incluído no processo. A falta de preparo faz com que se comprometa de maneira muito significativa o contexto de inclusão de educandos, sobretudo em situações que fogem à normalidade como no enunciado da autora. Essa preparação se dá respeitando os diferentes tipos de necessidades, a realidade da escola e toda sua comunidade, além é claro como não poderia deixar de ser, uma preparação intelectual e humanística constante.

De suma importância também é a inclusão da família e de todas as demais partes interessadas, ou seja, toda a comunidade nesse cenário de inclusão, imbuindo em cada um a objetivação e real importância na concepção de inserção de alunos com necessidades especiais, tornando a educação cadavez mais inclusiva.

Para muitas crianças com a ST, os tiques são os únicos problemas capazes de afetar sua adaptação na sala de aula. Pesquisadores clínicos observaram que há uma associação entre a ST e vários outros distúrbios que afetam diretamente o comportamento e o aprendizado. Muitas vezes, estes outros problemas representam o maior desafio para os educadores. Dentre os quais podemos destacar:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síndrome de Tourette até o presente momento não encontra cura, entretanto, se os educadores no que se refere ao ambiente escolar se aperfeiçoarem no intuito de ajudar os educandos, poder-se-á e ajudar inclusive a sala como um todo. Os ganhos serão significativos tanto para os portadores, como aos educadores e o restante da turma, visto que a integração e a percepção de diversidade de qualquer natureza podem fomentar uma educação que esteja comprometida com uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. L'art et les arts. Sansparadigme. Paris: Desclée de Brouwer, 2010.
- ALVES, Rubem. A importância da música na educação. 2011. Disponível em <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>> Acesso em 30 Out 2017.
- CARDOSO, F Mauro. Guia para professores sobre a síndrome de Tourette, 2012. Disponível em :<<http://www.inclusive.org.br/arquivos/22219/>> Acesso em: 28/Mai/2017.
- COLI, Jorge. O que é arte? 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. Coleção primeiros passos, n. 46.
- EIDOS acupuntura. Acupuntura auxilia no tratamento da Síndrome de Tourette - a doença dos tiques. Disponível em <<http://www.acupunturaemcuritiba.com.br/2011/08/acupuntura-no-tratamento-da-sindrome-de.html>> Acesso em 01 Nov 2017.
- FISCHER, Ernst. A Necessidade da Arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- HOUNIE, A. G.; MIGUEL, E. C. Tiques, cacoetes, síndrome de Tourette: um manual para pacientes, seus familiares, educadores e profissionais de saúde. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 284p.
- FREINET, Célestin, Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LIMA, Flávia Tereza de ; ANDRADE, M. S. . Ressignificando a prática: um caminho para a inclusão.. Construção Psicopedagógica, v. 2, p. 35-42, 2006.
- LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

DISTÚRBO DEFICITÁRIO DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: ARTE E MUSICALIDADE COMO ATENUANTES

Autor(a): **Silvia Maria Gesini Alonso**

Resumo

O presente artigo pretende analisar teoricamente a educação inclusiva no âmbito do distúrbio psicológico e se debruça sobre a síndrome de Tourette. No decorrer do trabalho será abordado como esse distúrbio afeta o cotidiano escolar em especial em crianças de baixa idade, correlacionado com a falta de traquejo ou mesmo habilidade de educadores e educadoras no que tange a percepção da síndrome não raro confundida com maus modos e indisciplina infantil e como a inserção de arte e musicalidade ensejam um melhor rendimento escolar para portadores de tal síndrome. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e entrevista com educadores, pais e mães dos portadores de tal condição. A posteriori embasado dessas vivências e experiências o leitor pode refletir na projeção de uma integração que seja de fato libertadora das potencialidades dos portadores dessa síndrome.

Palavras-chave: Inclusão. Interação. Educação. Ação e Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Uma alta porcentagem de crianças encaminhadas para tratamento da ST também apresenta problemas no nível de atenção, hiperatividade e controle de impulsos. Muitas vezes, são estes fatores os que mais interferem na sala de aula. O tratamento das crianças com esse problema e com a ST é complicado, já que os medicamentos tipicamente usados para tratar problemas de atenção acentuam os sintomas da ST - (Cardoso, F. Mauro 2012, pag. 75/83)

Acima o autor delinea sobre a correlação e concomitância da ST com outros problemas de fundo psicológico e, sobretudo grosso modo com esses fatores “extra” que desencadeiam uma série de intercorrências na sala de aula, tendo mais significância que a própria síndrome de Tourette, faz-se, portanto, que se

identifique o entrelaçamento entre estes a fim de propor o melhor tratamento possível.

É sabido que a quebra de paradigma, nesse caso a inserção de objetos artísticos e musicais torna o ambiente escolar mais ameno e passível de significância integradora. Essa integração através da arte e da musicalidade, servem para que o preconceito com os portadores de ST, sintam-se melhor amparados pelos professores e professoras, entretanto, sintam-se com mais intensidade pelas outras crianças.

A descontração exercida com tais práticas faz com que as crianças se entreolhem e se reconheçam com um olhar mais emotivo e sensível por natureza.

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: ARTE E MUSICA COMO FATORES DE RESOLUÇÃO

A síndrome de Tourette por estar associada a uma miríade considerável de outras características de fundo psicológico acarreta significativas perdas no processo de ensino aprendizagem, no entanto uma escola que se proponha a ser transformadora na vida de seus alunos, como forma de acurácia estabelecer as bases afetivas na resolução de conflitos de toda e qualquer natureza, como preconizado por Freinet (1996), que estabelece que o maior envolvimento possível em uma escola é o afetivo. Baseado nisso feliz a escola que tivera em seus quadros professores comprometidos em esmiuçar a ST, afetando de forma ampla e convicta os alunos como mecanismo de ganho cognitivo e resolução de distúrbios.

A ação transformadora deve-se como explicitado anteriormente e independentemente de elementos que sejam propostos deve precipuamente promover a integração e a erradicação da mentalidade preconceituosa em relação ao diverso. Essa ruptura com elementos de exclusão promove diametralmente a inserção da criança com ST e nesse sentido, a arte e a musicalidade, elem de aspectos de ganho cognitivo, promovem dentre outros a apuração da coordenação motora, uma vez que sua dinâmica ocupa a criança portadora diminuindo as crises, que eventualmente passam despercebidas.

Em se passando despercebidas e com a “mente ocupada”, pode-se trabalhar aspectos do componente curricular aos alunos e alunas, sem no entanto perder a forma lúdica da proposta.

AÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

Em alguns casos especificidades e ruídos podem atrapalhar a aula. É importante lembrar que eles

ocorrem involuntariamente. O educador deve de forma precípua ser tolerante e paciente. Admoestações nesse sentido devem ser evitadas por conta do caráter natural da síndrome. Isso gera enorme desconforto e ansiedade na criança vítima desse tipo de violência, que no decorrer do tempo pode apresentar desconfiança e em um grau mais elevado rejeitar a importância da escola em seu desenvolvimento como pessoa humana. Além disso, o professor estará servindo de modelo para a reação das outras crianças da turma. Se o professor não for tolerante, os outros na sala sentirão liberdade para ridicularizar a criança com a ST. Os educadores devem, portanto, ser exemplo ao restante dos alunos, fomentando práticas que preconizem a educação inclusiva e preponderantemente o respeito às diversidades. Todavia, uma atitude integradora e concisa partindo dos professores gerará a inserção dessas crianças. São práticas fundamentais para que elas se adaptem ao grupo.

Pode-se ainda pedir à escola que adapte uma sala reservada para os períodos mais agudo e intenso das crises.

Alguns alunos com a ST querem, e conseguem suprimir seus tiques durante um curto tempo, porém há necessidade de descarregá-los devido a um aumento da tensão emocional. Um intervalo em um lugar reservado, a fim de relaxar e liberar os tiques, pode muitas vezes reduzir os sintomas na sala de aula. Estes pequenos intervalos podem aumentar a capacidade de concentração da criança, já que ela não estará usando toda a sua energia na supressão dos tiques.(Hounie, Miguel, 2011, p. 52).

No excerto percebe-se a natureza de particularidades da ST, em que atitudes de intolerância pioram as crises. Preservar a intimidade de portadores caso sejam crises agudas é atitude a ser observada.

A tarefa do educador deve perpassar o âmbito de conteúdos somente. Deve ser integradora e concomitantemente atuar no sentido de projeção ao mundo de portadores de necessidades inclusivas ou não. O múnus pedagógico passa pelo ideário de Freinet que em sua extensa obra traze-nos algo em que podemos inferir na especificidade da ST e tratá-la com acurácia.

(...)uma pedagogia do bom senso, pela qual a aprendizagem resulta de uma relação dialética entre ação e pensamento, ou teoria e prática. O professor se pauta por uma atitude orientada tanto pela psicologia quanto pela pedagogia - assim, o histórico pessoal do aluno interage com os conhecimentos novos e essa relação constrói seu futuro na sociedade. (Freinet, Celestin, 1996, p. 115).

No excerto acima Freinet nos demonstra com imensa perfeição o que melhor fora a prática docente. Destaca-se em tal fragmento a construção “bom senso”, sem a qual não há condição satisfatória à concepção e vislumbre de uma educação que se proponha a ser inclusiva. O bom senso permite aos professores divagar por

caminhos diversos ao seu, cria-se empatia, compaixão e, por conseguinte, a problematização de situações dispare para que se equacione de forma justa e honesta, intercorrências que são tão inerentes à sala de aula, e naturalmente num ambiente que possua um portador de síndrome de Tourette.

Repensar ações que promovam o processo integrador é imperativo numa escola que se pretenda a ser construtivista. Ações como a inserção da expressão da arte e da música podem promover socialização e ganho cognitivo. A seguir um quadro que retrata as especificidades da doença, bem como o tratamento indicado através do qual se projeta melhoria significativa.



<p>SÍNDROME DE TOURETTE</p> <p>🔍 Distúrbio de origem neurológica caracterizado por movimentos involuntários. Geralmente começa na infância e pode continuar quando a pessoa fica adulta.</p>	<p>SINTOMAS</p> <p>👁️ Tiques motores (movimentos repetitivos nos olhos, nos braços, na boca)</p> <p>🗣️ Tiques vocais (emissão de sons pela garganta, repetição de palavras). Em casos extremos podem chegar a proféria (ingurgitamentos involuntários).</p>	<p>■ Atinge 1% da população mundial.</p> <p>TRATAMENTO</p> <p>Psicoterapia e dosagem de medicação para atenuar os tiques.</p> <p><small>Fonte: Ana Gabriela Pereira, Jorgensen</small></p>
---	--	---

fonte: Eidos acupuntura

Nos ambientes escolares ações se tornam significativas com o apoio dos professores e estes devem ter domínio da real situação de cada aluno, para que se proponham ações que visem a elucidação de problemas, bem como a cura e melhoria de eventuais doenças. Importante ainda no que concerne o papel do professor o estabelecimento de uma mentalidade ao restante da sala para que não se materializem discriminações de nenhum tipo.

ATENUAÇÃO DE SINTOMAS PELA ARTE

A arte por sua idiosincrasia engendra uma série de proposituras abstratas que procuram traçar uma

dialética no que tange a uma gama muito significativa do cotidiano humano, em suas mais diversas áreas de atuação, seja no campo profissional, comportamental, social, relacionamento ou ainda no contexto educacional.

Se o conceito de arte educação gera discussões acerca de que seria numa visão minimalista apenas o estudo da arte e não o fomento de como a arte pode contribuir na apropriação dos conteúdos epistemológicos temos aqui uma dialética que tem como corolário a inserção da arte nas diferentes esferas do conhecimento humano.

Primeiramente se faz necessária uma definição de arte, sua essência e sua real aplicabilidade no contexto educacional. Antes da definição é imperativo relacionar arte com a abstração da imaginação humana, como o cognitivo trabalha como modificadora da realidade e posterior a isso o respeito à diversidade e a vida coletiva.

Necessário também a afirmação que a arte é tão antiga quanto à humanidade, visto que é um meio de trabalho e trabalho enseja arte (FISCHER, 1983). Nesse contexto arte é o instrumento em que a humanidade utiliza para se realizar de forma plena e transformar a realidade do indivíduo e essa mudança corrobora com os processos educativos, uma vez que estes também são formadores propositores de mudança do ser humano.

Torna-se, portanto, tarefa complexa traçar uma definição de arte, visto a idiosincrasia da subjetividade que abarca tal referencial. Entretanto, se faz salutar uma tentativa de definição do conceito. A seguir uma sustentação de Adorno

Dividida, dominada pelo arbítrio da subjetividade, repulsiva, incompreensível, enclausurada em sua torre de marfim. Em razão mesmo de seu desenvolvimento objetivo e concreto, a arte moderna dotou-se, em todas as suas expressões, de uma forma pela qual criticamos seus produtores, e a imputamos a sua mentalidade esotérica, elitista ou desenraizada (ADORNO, Theodor. W, p. 921960)

Nas palavras de Adorno a arte é subjetiva por excelência, e também por isso, algo com um viés de unicidade dotadas em suas mais variadas faces de um desapego a quaisquer pré-definições que porventura se fizerem cristalizar na definição.

Na especificidade da Síndrome de Tourette a arte tem a capacidade de dispor de atenuantes aos sintomas, em especial com a inserção da música, visto essa ser fator integrador e propositor de interação entre os indivíduos. Na sala de aula, além de estabelecer as bases destacadas, tem a particularidade de entreter os portadores da síndrome fazendo com que os sintomas se tornem menos incapacitantes, visto que uma

atividade de cunho interativo ocupará espaço e tempo aos portadores da especificidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar uma criança com ST pode proporcionar desafios interessantes. Quanto mais você conhece e entende o distúrbio, mais capaz você será de ajudar o desenvolvimento desta criança. O impacto causado na vida da criança portadora de ST, e também na do professor será um grandioso aprendizado a levar para toda vida, em todas as esferas da convivência em sociedade, ensejando uma harmoniosa e respeitosa promoção integral do ser humano.

A arte e musicalidade podem desempenhar um papel de grande relevância nas ações que objetem o construtivismo escolar. A inserção desses fatores no cotidiano da escola tende a promover uma mentalidade coletiva, empática por excelência e social integradora isso no âmbito total da escola. Todavia essas ações individualmente a portadores de ST podem produzir ganhos significantes no engendrar de ensino aprendizagem e mais precisamente em resultado positivo, no que se refere a epistemologia dos conceitos curriculares e efetividade cognitiva.

Na atualidade é sabido que não se separa arte da educação e com isso surgiu a terminologia arte educação em que o espaço formal de educação, ou seja, a escola não pode estar alheia às expressões artísticas. No entanto, não somente à escola se materializa como locus em que as práticas pedagógicas e educativas se disseminam. Os ambientes informais em que se reproduzem noções de conhecimento são também importantes ao contexto de arteeducação.

Tem-se, portanto, que a arte é de grande importância à educação, não havendo separação entre estas. O docente que conseguir aliar a arte no seu cotidiano, terá uma relevante ferramenta em mãos para que se possa ser um mediador signifiante no processo de construção do conhecimento. A epistemologia nesse sentido será melhor apropriada pelos discentes, uma vez que a construção humana se tornará mais evidente, fazendo com que conceitos curriculares e disciplinares se tornem de mais fácil propagação e entendimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *L'artet les arts. Sansparadigme*. Paris: Desclée de Brouwer, 2010.

- ALVES, Rubem. A importância da música na educação. 2011. Disponível em <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>> Acesso em 30 Out 2017.
- CARDOSO, F Mauro. Guia para professores sobre a síndrome de Tourette, 2012. Disponível em :<<http://www.inclusive.org.br/arquivos/22219/>> Acesso em: 28/Mai/2017.
- COLI, Jorge. O que é arte? 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. Coleção primeiros passos, n. 46.
- EIDOS acupuntura. Acupuntura auxilia no tratamento da Síndrome de Tourette - a doença dos tiques. Disponível em <<http://www.acupunturaemcuritiba.com.br/2011/08/acupuntura-no-tratamento-da-sindrome-de.html>> Acesso em 01 Nov 2017.
- FISCHER, Ernst. A Necessidade da Arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- HOUNIE, A. G.; MIGUEL, E. C. Tiques, cacoetes, síndrome de Tourette: um manual para pacientes, seus familiares, educadores e profissionais de saúde. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 284p.
- FREINET, Célestin, Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LIMA, Flávia Tereza de ; ANDRADE, M. S. . Resignificando a prática: um caminho para a inclusão.. Construção Psicopedagógica, v. 2, p. 35-42, 2006.
- LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- VARELLA, Drauzio, Doenças e sintomas - Síndrome de Tourette, 2011. Disponível em: <<https://drauziovarella.com.br/crianca-2/sindrome-de-tourette-2/>> Acesso em 20/Mai/2017.
- VILLAÇA, C. Iara. arte-educação: a arte como metodologia educativa. 2010.

A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO NA MATEMÁTICA E O CÁLCULO NO ENSINO MÉDIO.

Autor(a): **Joel Catapane Siquieri**

Resumo

A fragmentação do conhecimento é um problema educacional a ser resolvido. Resolver esse problema condiz com o objetivo proposto em documentos oficiais e com diversas pesquisas estudadas até o momento. Sugerimos a inserção das ideias intuitivas de Cálculo Diferencial e Integral no Ensino Médio, considerando juntamente com alguns autores citados ao longo desse estudo que a omissão de tais ideias provocam lacunas e comprometimentos no ensino, afetando a aprendizagem do aluno, além de colaborar para uma fragmentação do currículo. Analisamos o significado de um aprendizado com significado, valorizando as ideias fundamentais da matemática, mais especificamente, as noções intuitivas do cálculo diferencial e integral.

Palavras-chave: Ideias do Cálculo; Ideias fundamentais; Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

Uma preocupação no ensino de Matemática está relacionada à estrutura dos conteúdos compartimentados, sem interação, dificultando o estabelecimento de uma aprendizagem com significados, prevalecendo um conhecimento fragmentado, que de acordo com Moreira (2010, p.12):

Aprendizagem mecânica, aquela praticamente sem significado, puramente memorística, que serve para as provas e é esquecida, apagada, logo após. Em linguagem coloquial, a aprendizagem mecânica é a conhecida decoreba, tão utilizada pelos alunos e tão incentivada na escola.

Somado a essa fragmentação do currículo nos deparamos com uma prática pedagógica que colabora para um aprendizado desastroso, já que é baseada no mero repasse de conteúdo, não valorizando a compreensão e o conhecimento prévio do aluno. Diante disto, surge a necessidade de práticas pedagógicas que colaborem com a mudança deste cenário.

Percebemos claramente que a Matemática, seja do Ensino Médio, seja do Ensino Fundamental, não tem sido abordada de maneira a desempenhar os objetivos para ela declarados. A preocupação de cumprir com programas como que se a meta tivesse um caráter comercial, ou seja, um bom resultado está vinculado ao número de páginas e capítulos alcançados e não no conhecimento adquirido pelo aluno, tratando o ensino como uma mercadoria a ser entregue com data e horário definidos, infelizmente ainda acontece no nosso sistema de ensino com certa frequência.

No caso da matemática, outras questões surgem, como a maneira que o conhecimento é tratado. As imagens do conhecimento refletem a prática pedagógica e, por sua vez, no aprendizado dos estudantes.

Frente a esses objetivos a serem alcançados para se obter um ensino de Matemática com mais significado, diminuindo a fragmentação e o enciclopedismo com que é apresentada, propomos nesta pesquisa uma tentativa de ensino de Matemática, baseada em trabalhos e ideias já realizados, fomentar uma aprendizagem com significados, inserindo as ideias do Cálculo Diferencial e Integral no Ensino Médio.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A importância das ideias do Cálculo no Ensino Médio pode ser justificada pelos trabalhos que amparam essa pesquisa. Como Resende (2003) afirma em sua tese de doutorado sobre obstáculos epistemológicos no ensino de Cálculo Diferencial e Integral, que a omissão dessas ideias no ensino básico são a causa de lacunas no entendimento dos assuntos tratados neste nível de ensino, bem como para o péssimo desempenho dos alunos na disciplina de Cálculo no nível superior.

Vale salientar que não temos prioridade em trabalhar com essas ideias do nível superior no nível médio apenas para uma formação propedêutica, mas sim por concordar com o autor citado acima na imprescindibilidade das ideias do Cálculo no ensino médio, tanto para formação do cidadão, dando suporte para análise de variações de grandezas, resolução de problemas de otimização, interpretações gráficas, bem como do seu caráter integrador do conhecimento matemático, fator decisivo para um aprendizado com significado.

De acordo com o citado acima, Resende (2003) afirma:

Numa linguagem alegórica diríamos que, se a geometria e a aritmética formam a “base” do conhecimento matemático, o Cálculo representa a sua “espinha dorsal”, isto é, é o domínio de conhecimento da matemática que dá sustentação e realiza as diversas interfaces entre as outras áreas do

próprio conhecimento matemático. Assim, ensinar matemática – seja em que grau de ensino for -, sem levar em conta as ideias básicas do Cálculo, será sempre um ensino realizado “com lacunas”. Lacunas estas que só serão preenchidas à medida que forem explicitadas as ideias básicas do Cálculo.

Ávila (1991) defende que as ideias do Cálculo no Ensino Médio devem ser tratadas e sua omissão é grave devido a relevância das mesmas no ensino atual, moderno e tecnológico. Enfatiza que os programas são mal estruturados, e o Cálculo faria o papel de articulador entre vários assuntos, um deles, muito propício para essa pesquisa é o de razões e proporções, que poderia ser utilizado como conhecimento prévio ao início de funções, abordando a dependência das grandezas envolvidas.

Corroborando com essa visão temos Machado (2015), em uma entrevista na Imaginário Puro, comentando sobre a fragmentação do currículo, coloca as ideias do Cálculo como peça chave para organizar melhor os assuntos do ensino médio. Afirma que não deve ser abordado da mesma maneira da universidade, onde o significado é desvalorizado em prol da técnica, pois assim como exposto por Resende(2003), não funcionaria bem, lembrando que nem no curso superior tem um bom resultado esse tipo de apresentação.

Duclos (1992) sugere que o formalismo inicial não tem êxito pedagógico e propõe uma abordagem valorizando o entendimento, onde o aluno vai progressivamente reunindo camadas de experiências antes de atingir abstrações próprias. O autor comenta sua experiência de treze anos inserindo as ideias do Cálculo no Ensino Médio em cursos técnicos e conclui que os alunos não encontraram maiores dificuldades na assimilação.

Nesse trabalho, portanto queremos discutir uma forma de combater a fragmentação do conhecimento inserindo as ideias do Cálculo Diferencial e Integral no Ensino Médio de maneira significativa, e para tanto, pesquisaremos os ingredientes para tal realização.

O objetivo é estudar uma maneira de combater a fragmentação do conhecimento. Para tanto, procuraremos o átomo do conhecimento, onde não há fragmentação pois é o fundamento do que se quer conhecer, ou seja, as ideias fundamentais da matemática.

Depois dessa análise, propomos um caminho potencialmente significativo para alcançar um aprendizado significativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Prática docente e visão do conhecimento

A prática docente é direcionada por alguma visão do conhecimento. Machado expõe algumas

representações de conhecimento:

- Conhecer é encher o balde de conteúdo. O aluno deve ser completado com a matéria e posteriormente medido.

- Conhecer é construir encadeamentos lógicos: O conhecimento é fragmentado e depois deve ser reconstruído de uma maneira hierárquica, do mais simples para o mais complicado, é a representação cartesiana do conhecimento, construído a partir da ideia de que o aluno deve ter uma base e existe uma série/ordem para a construção do conhecimento.

Conhecer é tecer uma rede de significados: O conhecimento é uma rede de significações, não havendo apenas um caminho pré-determinado para ser adquirido. A rede não possui um centro absoluto, mas sim temos centros eleitos conforme o que é proposto e interessante em um determinado momento. Há grande ênfase para as interações e relacionamentos, além disso as redes são dinâmicas, se transformando e dando luz à outras significações. Por fim nas redes os nós/significados são heterogêneos, no sentido de abranger bem mais do que a própria disciplina.

Percebemos então que a concepção do conhecimento influencia a nossa prática na sala de aula e, mais do que isso, podem contribuir para um conhecimento sem significado e fragmentado, onde a estrutura hierárquica e linear prevalece sobre as relações entre objetos matemáticos.

Vale salientar que o professor precisa planejar sua aula e com isso projeta um caminho que pretende seguir, mas isso não deve ser feito de uma maneira rígida, sem espaços para explorar a autonomia e criatividade do aluno.

Concluindo, essa última imagem é a que pretendemos adotar para propiciar o que estamos dispostos a realizar nessa pesquisa, resolver a fragmentação do conhecimento. Machado corrobora com essa conclusão afirmando:

A imagem do conhecimento que se constrói de acordo com tais características é muito distinta do encadeamento linear cartesiano, estando a organização das ações docentes, como o planejamento ou a avaliação, diretamente associada à imagem subjacente. Uma superação da excessiva fragmentação disciplinar, da rigidez na estruturação dos currículos, da redução nos espaços do conhecimento aos limites das salas de aula, da estreiteza no espectro de instrumentos de avaliação é favorecida, seguramente, pela consideração da imagem da rede na representação do conhecimento.

No processo de aprendizagem a atuação docente influenciará de forma significativa o sucesso do processo de aprendizagem escolar.

Mas que sucesso estamos procurando?

Queremos deixar claro que estamos em busca de competências e, sem entrar em detalhes profundos sobre esse conceito, iremos discorrer sobre a ideia de competência buscada nessa pesquisa.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Vamos descrever, a seguir, alguns pontos importantes. Quando citamos aprendizado significativo, estamos nos baseando na teoria ausubeliana, a qual tem como ideia central a aprendizagem significativa. Resumidamente temos: David Paul Ausubel considera que o conhecimento é construído pelo sujeito da aprendizagem e, nesta construção, é levado em conta a interação com o meio físico e social, bem como, a estrutura cognitiva do aprendiz.

O conceito de estrutura cognitiva pode ser caracterizado pelo complexo organizado de conhecimentos prévios e suas inter-relações, em um certo campo de conhecimento. Para Ausubel, este conjunto complexo é hierárquico, dinamicamente relacionado. A palavra dinamicamente é essencial, pois na sua teoria, o conhecimento prévio, quando acontece aprendizagem significativa, também se modifica.

Moreira (2011, p.13) escreve:

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-litera, não ao pé da letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Quando a nova informação é armazenada arbitrariamente na estrutura cognitiva do estudante, não havendo interação com o conhecimento prévio, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica.

Ausubel mostra que pode ocorrer aprendizagem por recepção ou por descoberta. Na aprendizagem por recepção, o aluno não precisa descobrir para aprender, recebendo o conhecimento na sua forma final, por exemplo, através de uma aula expositiva, um software computacional ou um livro. Já por descoberta, o aluno descobre e depois aprende.

Moreira (2010) atenta contra o determinismo de se pensar que aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa, bem como, aprendizagem receptiva e aprendizagem por descoberta, são dicotômicas. Há um contínuo entre elas, a passagem de uma para outra não é natural e muito menos podemos classificar como

melhor ou pior na aprendizagem de cada aluno. É comum fazer falsas associações, como por exemplo, entender aprendizagem por recepção como uma forma passiva, pelo contrário, como o autor ressalta, requer muita atividade cognitiva.

No caso do par significativo e mecânico, o autor expõe que um aluno pode aprender mecanicamente um assunto, por exemplo em um primeiro contato e, para tornar essa aprendizagem significativa, há dependência de várias variáveis, entre elas: materiais potencialmente significativos, predisposição do aluno para aprender e mediação do professor. Posteriormente iremos expor as condições necessárias para ocorrer a aprendizagem significativa.

No caso do par recepção e descoberta, Moreira (2010) expõe que aprendizagem por descoberta não implica aprendizagem significativa, salienta também que devido ao imenso conjunto de informações, seria inviável, se não impossível, aprender tudo por descoberta. Apesar disso, deixa claro o caráter importante e motivador da mesma, bem como, em crianças pequenas, a descoberta predomina na aprendizagem.

Diante do exposto surge a pergunta: Quais as condições necessárias para ocorrer a aprendizagem significativa?

Moreira (2010) afirma que basicamente são duas as condições para ocorrência, a primeira, o material ser potencialmente significativo, e a segunda, o aprendiz apresentar predisposição para se apropriar do conhecimento.

O material, por exemplo, pode ser uma aula expositiva, um livro ou um aplicativo e, deve ser potencialmente significativo, ou seja, ter um significado lógico e relacionável. Por outro lado, o estudante deve estar disposto a relacionar os conhecimentos novos com os que dispõe.

A partir do que foi dito acima podemos perceber que a simplicidade das condições, não demonstram a dificuldade em atingi-las. A primeira condição exige um material diferente da forma linear em que o conteúdo está disposto na maioria dos livros didáticos, principalmente apostilas direcionadas à preparação ao vestibular. Quanto ao aluno, acostumado a essa estrutura linear e mecanicista, necessita de um trabalho longo e progressivo para começar a se interessar na compreensão, o qual o professor também tem seu papel de importância, tanto no uso da linguagem como na negociação de significados.

Ausubel afirma que as duas condições acima são dinamicamente complementares, de fato, um material potencialmente significativo apresentado a um aluno interessado em memorizá-lo, ou analogamente, um aluno predisposto a aprender de forma significativa sem um material potencialmente significativo, provoca a não aprendizagem esperada. Com efeito, as duas condições sendo satisfeitas, uma incrementa a outra na sua interação.

Logo, a estratégia para alcançarmos esse aprendizado com significado é partir das ideias fundamentais da matemática.

IDEIAS FUNDAMENTAIS

Nessa pesquisa trabalharemos com ideias fundamentais, definidas por Machado (2015) como:

Em qualquer tema, uma ideia fundamental deve apresentar simultaneamente três características cruciais

- Sua importância pode ser justificada por meio da linguagem ordinária, sem necessidade de arsenais terminológicos de especialistas;
- Não é isolada, articulando-se naturalmente com diversas outras ideias do tema, o que favorece a articulação interna do conteúdo estudado;
- Não se limita às fronteiras de uma disciplina específica, transbordando inevitavelmente para outras, e explicitando conexões interdisciplinares.

Equivalência, energia, narrativa, mapa, sistema são ideias fundamentais em múltiplos contextos; outras, de âmbitos mais específicos, podem ser restritas a situações em que as exigências temporais não nos obriguem a nos ater ao fundamental.

A partir destas ideias surgem duas ideias fundamentais do cálculo, a ideia de integral e a de derivada. A ideia de integral consiste em analisar algo variável considerando a mesma constante durante pequenos intervalos de tempo, esses intervalos posso dividir tanto quanto for necessário para atingir uma aproximação desejada. Já a ideia de derivada está relacionada com a taxa de variação, ou seja, estamos interessados em analisar algo variável, preocupados em saber como ela varia, procurando uma invariância, “medindo” a rapidez com que varia.

IDEIAS DO CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL

O Cálculo nos dias atuais possui sua linguagem formal e sua teoria é construída a partir de teoremas e demonstrações, de maneira que seria inviável abordá-lo desta maneira no ensino médio. Nas raízes do Cálculo, nos situamos na Grécia, há mais de 2000 anos. Segundo Boyer (2012), Eudoxo iniciou a ideia do

Método de Exaustão, inscrevendo (e/ou circunscrevendo) figuras retilíneas em torno de figuras curvas, as quais queriam determinar sua área. Porém sua utilização mais sucedida acontece com Arquimedes.

Baseados na história da matemática os problemas que motivaram as ideias básicas do cálculo são os três seguintes:

- O problema da Reta Tangente;
- O problema da Área;
- O problema da Velocidade Instantânea.

As unidades construtoras dos procedimentos e ideias básicas do Cálculo são os conceitos de derivada e integral. Resende (2003, p.74-75) discorrendo sobre as ideias do cálculo expõe que o problema da variabilidade foi a motivação para construção da derivada, a qual é fundamental para o cálculo de velocidades instantâneas e tangentes. Enquanto que a motivação do conceito de integração partiu de problemas com o cálculo de comprimentos, de áreas e de volumes em formas curvilíneas.

Porém, pretendemos defender, as ideias do cálculo de forma fundamental, sua noção, sem formalismo. Machado (1988, p.148) afirma:

O Cálculo Diferencial e Integral trata de questões relacionadas com a medida da rapidez com que as grandezas aumentam ou diminuem [...]Tratam também das questões envolvendo a interpretação de grandezas que variam continuamente como se variassem através de pequenos patamares onde se manteriam constantes, conduzindo a soma com um número cada vez maior de parcelas cada vez menores.

Observando o conteúdo programático a ser trabalhado nos Ensinos Fundamental e Médio, podemos perceber a presença de alguns tópicos que necessitam dos resultados do Cálculo Diferencial. Muitas vezes o resultado é apresentado apenas como uma fórmula, um exemplo típico é a área do círculo, oportunidade que poderia ser aproveitada para de forma intuitiva, inserir o conceito de aproximações infinitas, realizando cálculos de polígonos inscritos e circunscritos, com o número de lados cada vez maior, poderá ser uma forma bem intuitiva de se perceber que o polígono vai se aproximando do formato da circunferência, por um excesso e uma falta dos respectivos polígonos circunscritos e inscritos, respectivamente. Um software dinâmico pode ser bem útil nesse momento.

Segundo Resende (2003, p.78), um conceito intrínseco ao Cálculo é o de infinito, onde deixa claro que a relação do mesmo com o Cálculo se dá no nível de utilização, sendo sua fundamentação pertence ao campo da Análise. A noção de infinitésimos, ora resultados de divisões sucessivas, ora de uma quantidade

variável tão pequena quanto se queira, utiliza a noção de infinito. Essa noção, segundo o autor, é ingênua para vários universitários.

O mesmo autor sugere uma aplicação das ideias do cálculo nesse nível de ensino, mais especificamente no conceito de infinito e aproximações sucessivas, a seguir:

Nesse sentido, seriam interessantes que se realizassem algumas antecipações do binômio séries/limites no ensino básico para que houvesse uma problematização inicial das dificuldades de representação e definição dos números irracionais. Não se pretende com isso antecipar a construção formal dos números reais para o ensino básico. O que se quer é oferecer ao estudante um cenário real das dificuldades de representação deste conceito, ao passo que, com essa apresentação, alguns elementos essenciais do “pensamento diferencial” - como a noção intuitiva e as séries - já pudessem ser iniciadas. Além disso, o aluno poderia vislumbrar, com essa antecipação, outros processos de aproximações possíveis para alguns números irracionais notáveis. Assim, em vez de identificar π simplesmente com o valor racional 3,14, o aluno poderia desenvolver outros procedimentos de aproximação, percebendo, através destes, as dificuldades intrínsecas a problemática do número irracional.

CONCLUSÃO

Nossa tentativa é combater a fragmentação do currículo, para tanto trilhamos um caminho amparado na busca de fundamentos que pudéssemos a partir dos mesmos interligar os diversos assuntos e, mais do que isso, dar-lhes significado.

A aplicabilidade do uso das ideias fundamentais, descritas em outro capítulo, está vinculada da maneira como vemos a construção do conhecimento.

Percebemos então até o momento que se o docente olhar para o conhecimento a ser transmitido, como uma rede de significações e trabalhar com as ideias fundamentais poderá ser um caminho para atingir as competências outrora citadas.

REFERÊNCIAS

AVILA, G. O Ensino do Cálculo no Segundo Grau. Revista do Professor de Matemática, n.18, Rio de

Janeiro, Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), 1991, p.1-9.

BOYER, Carl B. História da Matemática. São Paulo: Blucher, 2012.

DUCLOS, R.C. Cálculo no Segundo Grau. In: Revista do Professor de Matemática, n.20, Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), 1992, p.26-30.

MACHADO, Nilson José. Cálculo no ensino médio: já passou da hora. São Paulo: Blog Imaginário Puro, 2015.

MACHADO, Nilson José. Noções de Cálculo. Coleção Matemática por Assunto. Vol. 9
São Paulo. Editora Scipione.1988

MOREIRA, M, A. (2010). O Que É Afinal Aprendizagem Significativa?

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

REZENDE, Wanderley Moura. O ensino de Cálculo: dificuldades de natureza epistemológica. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2003.

A MÚSICA COMO RECURSO EDUCACIONAL EM SALA DE AULA

Autor(a): **Claudia Aparecida Diez Araujo**

Resumo

Este trabalho teve por finalidade fazer uma reflexão sobre os elementos da música como recursos didáticos a serviço da educação escolar. Expôs sobre a definição científica do termo e sua evolução histórica. Buscou entender como a música e suas propriedades podem influenciar no processo de ensino aprendizagem quando aplicada de forma ludopedagógica em todas as modalidades de ensino, inclusive na educação especial. Para compreender sua importância enquanto ferramenta pedagógica discorreu sobre os efeitos de suas propriedades musicais no desenvolvimento emocional, nas habilidades de memória, concentração e conseqüentemente na aquisição da aprendizagem.

Palavras-chave: Música; Educação; Desenvolvimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Em determinadas situações a música pode ser entendida apenas como elemento de distração. Porém, considerando que esta estabelece um “diálogo” com a construção interior do indivíduo, é importante frisar que sua contribuição ultrapassa a esfera recreativa, atuando também como elemento indispensável para o seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Assim, por estar presente em todas as culturas, se traduz num significativo meio de comunicação e expressão, sendo natural que exerça expressiva influência no comportamento humano.

O primeiro contato do ser humano com a música ocorre ainda na vida intrauterina. Na oportunidade em que o feto ouve os batimentos cardíacos da mãe já toma contato com o ritmo, um dos elementos fundamentais da música. Após seu nascimento apodera-se de um universo sonoro ainda mais amplo, sendo que essa relação pode acontecer através do acalanto materno, dos sons da natureza ou outros sons produzidos no ambiente onde está inserido.

Em outro contexto, os recursos musicais também são utilizados no ambiente escolar, mas não apenas com objetivos pedagógicos. Trata-se de situações em que a escola utiliza a música como ferramenta lúdica com o objetivo de promover momentos de descontração. Esses momentos podem até não parecer, mas interferem positivamente na aquisição da aprendizagem, pois possibilitam aos alunos liberar suas tensões e conflitos cotidianos.

Assim sendo a proposta desse trabalho é fazer um estudo teórico sobre as propriedades da música, buscando distinguir os objetivos traçados e as estratégias metodológicas utilizadas pelos diferentes profissionais que atuam na educação, além de fazer uma investigação sobre os seus efeitos quando utilizados como recurso terapêutico nas questões afetivas e emocionais.

A evolução histórica da música

A palavra “música” é originária da mitologia grega e significa “a arte das musas”. Musas, na mitologia grega, são seres celestiais ou divindades que inspiravam as artes e as ciências.

A música sempre fez parte da cultura de todos os povos desde os mais remotos tempos da antiguidade, dos gregos aos egípcios e árabes, caminhando até a atualidade. Entretanto, na Roma antiga, pela característica guerreira da época, a música não atingiu grande desenvolvimento. Caminhando na história um pouco além, chega-se à Idade Média onde segundo registros constata-se uma era dominada pelo fanatismo religioso. Foi ali que a música ganhou uma pauta de quatro linhas criada pelo monge italiano Guido D’Arezzo. Tratava-se de um estilo musical carregado de simbologia e cantado pelos fiéis nas cerimônias das igrejas Romanas.

Na idade contemporânea a música barroca substituiu o estilo renascentista predominante nos corais das igrejas da Idade Medieval, atingindo o auge com as obras de Antônio Vivaldi, Cesare Bendinelli, Sebastian Bach, dentre outros. Após o século XVII até meados do século XVIII este estilo musical predominou na Europa. Tratava-se de um estilo carregado de sentimentos, tanto em sua estrutura musical como na sua oratória refinada, perfeito para integrar enredos dramáticos e muito complexos como a ópera, por exemplo.

Muitos outros compositores famosos surgiram neste momento, como Ludwig Van Beethoven, que apesar de ser um mestre em obras clássicas também buscou estilos mais populares.

Até o século XVII, não há registros que a música havia sido direcionada à educação escolar, sendo apenas muito ligada às questões religiosas e políticas, ou ainda apresentada em teatros e grandes concertos, muito comuns nos impérios europeus.

No século XVIII apareceram, porém as primeiras tentativas de envolver a música no de ensino sistematizado. Um dos pioneiros nesse sentido foi o psicólogo e educador francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que apresentou um plano especialmente voltado para a educação escolar. Depois de Rousseau, outros estudiosos da educação como Juan Enrique Pestalozzi, Friedrich Froebel e Friedrich Herbart, também introduziram a música em suas propostas pedagógicas, mas com natureza afetiva.

No Brasil a música se constituiu a partir da influência europeia, africana que se mistificou com a cultura e indígena, mas as primeiras manifestações musicais que constam nos registros históricos são as utilizadas pelos jesuítas em seus cultos religiosos. Essa pratica servia para atrair a fé cristã dos nativos que aqui viviam quando da chegada dos europeus. No decorrer do tempo os estilos foram se solidificando e desenvolvendo uma grande variedade deles. Entretanto, apesar de haver apresentação de cantos e instrumentos nas cerimônias não havia nessa prática nenhuma conotação educativa, sendo que esse processo era estritamente de fundo religioso, usado para disseminar a fé católica para a população indígena.

Ludopedagogia musical

O processo músico pedagógico que possibilita a auto expressão em diversos níveis das atividades escolares pode ser denominado de Ludopedagogia Musical. No nível mais primitivo permite ao indivíduo se expressar através dos sons, pois quando se canta o corpo liberta energia interna para o mundo externo destilando as emoções em formas sonoras.

O lúdico é uma característica inerente do ser humano, e por isso muito utilizado como recurso pedagógico em várias áreas do conhecimento. Trata-se de uma ferramenta que oportuniza e facilita a aprendizagem do indivíduo, sendo um importante instrumento para o professor mediar no processo de construção do conhecimento de forma mais dinâmica e atraente, produzindo efeitos qualitativos no processo educacional, tendo em vista que contempla as necessidades dos alunos.

A música como atividade lúdica, no nível mais primitivo, permite expressar o corpo a partir do som, quando se canta ou se toca algum instrumento. Nesta oportunidade o indivíduo libera sua energia reprimida para o mundo externo, destilando suas emoções em formas sonoras. Assim, por responder positivamente à música, toda pessoa que é submetida à um processo músico pedagógico se conecta com seu “eu” interior, liberando a motivação, a atenção, o comprometimento e o bem estar. Nesse sentido a música desempenha importante papel no desenvolvimento global do indivíduo tornando-se, portanto um recurso indispensável em

todo programa que vise a formação integral e harmoniosa do desenvolvimento humano.

Por ser facilmente absorvido pela maioria dos indivíduos, o recurso ludopedagógico musical também pode ser utilizado como facilitador nas atividades escolares com pessoas que apresentam necessidades especiais, tais como dificuldades motoras, problemas emocionais, paralisia cerebral, deficiências mentais, dentre outras. A sua utilização auxilia o aluno durante a construção de novas estruturas mentais, pois possibilita à criança experimentar vivências que desenvolvem as áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Nesse sentido, a ludopedagogia musical pode ser trabalhada em consórcio com as atividades de psicomotricidade, tendo como propósito aperfeiçoar as linguagens oral, musical, estética e corporal como a coordenação, sincronicidade, harmonia, ritmo, lateralidade, agilidade, concentração, sequência, bem como as relações interpessoais e intrapessoais. No entanto, o profissional que atua neste seguimento deve ter como objetivo estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais dos seus alunos, ampliando assim suas oportunidades de aprendizado.

Habilidades da Memória e os Elementos da Música

Para Tamoio (2014) a aprendizagem é um ato de lembrar, e lembrar é um ato de aprender novamente. A memória não está relacionada apenas a história ou a fatos, nomes, lugares, datas, etc., mas também são memórias as habilidades e competências pessoais, tais como: fazer coisas, andar de bicicleta, dançar, comer, caminhar, cantar, além da memória afetiva.

O cérebro humano é a somatória de suas experiências e memórias associando cada nova experiência a algo que veio antes dela, e nesses casos a música serve como ponte entre essas experiências. Novas experiências são espontaneamente comparadas a algum evento semelhante ou a um conjunto de respostas na nossa memória de longo prazo. (TOMAIANO, 2014)

Sobre a memória afetiva pode-se dizer que ela acontece quando há associação com um conhecimento já adquirido e processado anteriormente, pois a ativação de circuitos ou redes neurais se dá a partir de uma nova informação recebida pelo cérebro, ou seja, uma rede neural é ativada por outra e assim sucessivamente. Esse fenômeno pode ser estimulado pelas memórias associativas despertadas por uma música específica e conectado às estruturas cerebrais que induzem respostas emocionais.

A Música no Contexto Pedagógico

Estudos comprovam que toda pessoa responde positivamente à música, pois ela afeta nosso corpo, nossa mente e nossos sentimentos. Portanto, considera-se ser algo imprescindível na formação humana para o aperfeiçoamento do senso estético e harmônico.

Elementos da música, tais como, ritmo, melodia, harmonia, também parecem ter significado psicodinâmico específico. Repetição rítmica e ênfase rítmica podem ser utilizadas como meios de descarga energética e o ritmo estável que conduz a um alívio gradativo de tensões.

Quem atua na educação pode observar os efeitos positivos promovidos pela música no desenvolvimento da aprendizagem, pois atividades desenvolvidas com auxílio da música incentivam a disposição física e emocional do sujeito.

Entretanto, atividades lúdicas que envolvem os recursos musicais nas práticas pedagógicas por muito tempo foram consideradas como atividades meramente recreativas. Somente a partir de 1998, através dos os Parâmetros Curriculares Nacionais a música foi incluída como elemento de renomada importância nas questões de aprendizagem, exigindo espaço como todas as outras áreas do currículo escolar. Mais adiante, em 2008, a Lei 11.769, acrescenta o parágrafo 6º ao artigo 26 da LDB 9394/96, tornando-a conteúdo obrigatório para ser trabalhado na educação básica. No entanto, para concretizar a música como metodologia de ensino é preciso acreditar que ela está engajada no espaço escolar, ocupando uma ação efetiva a fim de ampliar o universo artístico e cultural do participante (docente e/ou discente).

Entretanto, para utilizar a música como ferramenta que subsidia na educação escolar é preciso primeiramente que o educador e a escola acreditem que ela esteja engajada nesse espaço, ocupando uma ação efetiva e ampliando o universo artístico e cultural dos participantes, respeitando sua individualidade, capacidade e especificidade.

A Música na Aquisição da Aprendizagem

A música é uma ferramenta essencial no processo de ensino aprendizagem, pois por seu dinamismo torna o aprendizado alegre e prazeroso, e conseqüentemente, significativo.

Ritmo, melodia, harmonia, são propriedades a música que podem estimular processos cognitivos, afetivos e sensório-motores complexos no cérebro. Isso é possível, porque a música é processada em áreas do

cérebro responsáveis pelas funções de absorção e retenção da memória e emoção. Esses componentes também tem significado psicodinâmico específico, pois possibilitam trabalhar conceitos importantes no processo de aprendizagem como: tempo, espaço, atenção, concentração, sequência, ordenação, etc.

Para os casos onde se quer estimular a concentração, a utilização de músicas clássicas com ritmo estável ou com sons de elementos da natureza, conduz a um alívio gradativo de tensão, tendo em vista que reduz a ansiedade, contribuindo com o desenvolvimento das capacidades cognitivas. É também um importante instrumento como facilitador no trabalho com pessoas com dificuldades motoras, deficiência mental, paralisia cerebral, problemas emocionais, dentre outras.

Para Howard Gardner, defensor das inteligências múltiplas, *a educação precisa justificar-se realçando o entendimento humano*. O autor defende que a escola não pode sufocar as aptidões dos alunos. Pelo contrário, ela precisa canalizar suas potencialidades individuais e adequá-las ao processo de ensino aprendizagem, pois considera que *todos os indivíduos tem potencial para ser criativos, mas só o serão se for estimulados*.

É aqui, portanto que entra o papel da música na educação inclusiva, tendo em vista que ela propicia um ambiente estimulador de aprendizagens, aguçando a vontade de aprender através de mecanismos que geram prazer. Porém, deve-se lembrar, que em se tratando de alunos com necessidade especiais, é necessário que o educador se supere, buscando meios e mecanismos que atenda o perfil de cada necessidade.

A ênfase rítmica pode ser utilizada como meio de estimulação da descarga energética, pois conduz a um alívio gradativo de tensão, reduzindo a ansiedade, interferindo assim positivamente nas situações que envolvem a aquisição do conhecimento.

No contexto pedagógico a música também pode ser trabalhada como prática interdisciplinar com diversas intencionalidades. Em conjunto com os diversos módulos da grade curricular ela pode ser utilizada nas atividades que objetivam de movimento, tais como linguagem oral, corporal, interpessoais e intrapessoais, onde se pode trabalhar harmonia, ritmo, agilidade, atenção, concentração, coordenação, tempo/espaço, sequência, lateralidade, sincronicidade, dentre outros.

Portanto, ouvir música em sala de aula não deve ser entendido apenas como uma opção de lazer, pois além de atuar como propagadora de alegria e prazer estimula também áreas do cérebro que ativam a memória e conseqüentemente os potenciais da aprendizagem.

Conclusão

Concluindo é possível afirmar que a música quando trabalhada como instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem pode contribuir para melhoria da qualidade do ensino, pois permite que seja explorada em várias nuances que interferem no desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo do aluno.

Desta forma, independe de como é trabalhada, sua contribuição pode ser estendida a vários objetivos que nem sempre são propositadamente explorados. Isso ocorre porque seus componentes básicos fundamentais como melodia, ritmo e harmonia agem de forma estimuladora no desempenho físico e emocional do indivíduo. As propriedades do som, tais como frequência, amplitude, timbre, também contribuem positivamente no desenvolvimento do sistema nervoso central, possibilitando assim melhor desenvoltura do intelecto.

A obrigatoriedade do ensino da música remete à defesa de um trabalho orientado e coordenado com condições de continuidade. Contudo, o interessante nessas circunstâncias é que não existe a necessidade de um professor com formação específica em música para explorar os seus benefícios nas atividades curriculares de sala de aula. O interessante é que todos os professores incluam em suas práticas atividades que permitam explorar os elementos da música, pois se trata de uma ferramenta que comprovadamente atua no processo de desenvolvimento integral da criança.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação, Cultura e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. 1993.

_____, Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. **Adaptando o conteúdo utilizando grandes áreas curriculares**. Brasília: Corde, 1997.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Fala Mestre**. Revista O Professor Escola. São Paulo: Maio de 2005.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da Música: Seus Usos e Recursos**: São Paulo: Unesp 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO CORPORAL DE CRIANÇAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autor(a): **Bruno Balieiro Silva**

Resumo

O presente estudo aborda a educação física nas séries iniciais do ensino fundamental, com ênfase na educação corporal. Para tanto, apresenta os principais fatores que favorecem e dificultam a educação corporal. Ressalta a importância da psicomotricidade como maneira de incentivar boas práticas motoras nas aulas de educação física, tornando-as mais significativas, pois também trabalha a afetividade. Conclui que a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento da formação global do indivíduo.

Palavras-chave: educação física; séries iniciais; psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca refletir sobre as aulas de educação física nas séries iniciais do ensino fundamental, cujo enfoque é a educação corporal deste ser que se movimenta com intencionalidade. Há a discussão sobre os fatores que auxiliam e dificultam a educação corporal, com a psicomotricidade no auxílio de efetivar boas práticas e vivências motoras, na escola.

Para tanto, busca-se relatar as aulas de educação física junto da psicomotricidade com um viés holístico, ao proporcionar jogos e brincadeiras para as crianças das séries iniciais do ensino fundamental, com um pressuposto direcionado para as questões maturacionais do público envolvido, com a utilização da afetividade na criação do vínculo entre os participantes através dos jogos cooperativos.

Objetivo Geral:

- Apresentar um método de introdução às atividades psicomotoras na Educação Física escolar para desenvolvimento da análise dos fatores que facilitam e dificultam a educação corporal de alunos do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos:

- Abordar as contribuições da psicomotricidade nas aulas de Educação Física para uma educação corporal.
- Analisar os fatores que facilitam ou dificultam a educação corporal.

Observa-se, ainda, nas práticas de ensino, o movimento estereotipado, sem sentido e significado, no qual os atores envolvidos no processo, somente reproduzem o que lhes é passado, sem necessariamente uma reflexão do que se realiza.

Organização das aulas de educação física escolar

Ao organizar as aulas, devemos primeiramente pensar na faixa etária a ser desenvolvida e, para isso, podemos citar o planejamento como uma das características primordiais para se alcançar os objetivos com a articulação de práticas diversificadas do professor, com a aula sendo dividida em etapas, que mostraremos no decorrer deste estudo, através de autores como: Picollo e Moreira (2012) e Rossetto et alli (2010).

Picollo e Moreira (2012, p.35) afirmam que "todo planejamento deve estar permeado de flexibilidade, possibilitando ajustes [...] ao nível, ao interesse e às expectativas das crianças diante das situações de aprendizagem." Diante dessa afirmação, o planejamento ocorre de uma maneira aberta para imprevistos que possam acontecer no decorrer do processo.

Para Rossetto et alli (2010) o espaço de aprendizagem, se divide em três momentos: roda de conversa sobre o jogo do dia, vivências e práticas, bem como roda de conversa sobre o que foi feito na aula.

Na roda de conversa o professor relatará todo o percurso ou caminho que será trilhado, podendo também realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos discentes a respeito da atividade a ser vivenciada, o que denominamos de dimensões de conteúdos conceituais.

Nas vivências e práticas, o movimento é o ponto central da aula, porém valorizamos também a cognição ao se realizar a ação corporal. O autor vai à favor de um movimento pensado e consciente. Essa dimensão de conteúdo é denominada como procedimental.

Já na roda de conversa do que foi feito na aula, o docente busca através de perguntas norteadoras, os valores que as atividades trouxeram para suas vidas, as modificações a serem feitas para o jogo ser realizado melhor, para a participação mais efetiva de todos e tomada de decisões coletivas, ou seja, para planejar intervenções futuras. Apresentamos então, a dimensão de conteúdo atitudinal. Dessa maneira, há o favorecimento de um ambiente mobilizador de aprendizagens, pois há uma organização dos momentos a serem realizados a partir das três dimensões de conteúdos, com o intuito do aluno mudar os seus comportamentos. Assim, temos um indicador do acontecimento da aprendizagem.

Bases Psicomotoras

Para uma prática corporal de movimento significativa, abordaremos as bases psicomotoras envolvidas no processo de desenvolvimento das aulas, visando o enriquecimento de vivências e possibilidades.

Tonicidade

Na visão de Fonseca (2012, p.110-129) a sua função é de alerta e vigilância, onde assegura as condições genéticas e seletivas. É notável que é o alicerce fundamental da psicomotricidade, e é a partir dessa base que se concentra as emoções, as atitudes, posturas e atividades motoras humanas. Além disso, há um papel fundamental no desenvolvimento motor, pois abrange os músculos responsáveis pela função biológica e psicológica. Envolve também as comunicações verbais e não verbais, quando pensado ao movimento e expressão corporal.

A tonicidade envolve o que possuímos de mais importante: a motricidade. Ao se deparar com a motricidade, nota-se que existe uma sucessão de tonicidades e que a todo momento se evolui o modo na qual o indivíduo a utiliza em relação ao seu corpo. Ou seja, o aluno na aula de educação física, ao realizar qualquer movimentação utilizará o seu tônus para se adequar a atividade proposta e para tal, seu tônus deve estar condizente de um modo harmônico para o que lhe é pedido e cabe ao psicomotricista conscientizar e colocar um significado na forma que o indivíduo utilizará do seu tônus. Na condução de bola, se há uma força elevada ao lançar ao chão, com certeza a bola subirá e as chances de seu amigo a tomar em uma situação de jogo, são

grandes. Esse exemplo de prática vai de encontro com o pressuposto de que sem a organização tônica, não se desencadeia a estruturação psicomotora, haja visto que a tonicidade é o primeiro degrau de maturidade neurológica e o objeto de estudo da educação física, é o movimento.

Equilíbrio

É uma organização psicomotora, com a ocorrência de ajustamentos posturais e de desenvolvimento de aquisições de locomoção. A equilíbrio atua frente a uma resposta motora vigilante e a uma força gravitacional que atua sobre o indivíduo. Assim, é de grande valia relatar a importância da postura junto do movimento, que são inseparáveis, no que diz respeito ao controle motor. Portanto, para o controle motor acontecer, se utiliza a postura em sua atuação e ajustamento para uma ação integrada, coordenada. (FONSECA, 2012)

A apropriação da postura bípede que se encontra dependente da mielinização, é uma construção do cérebro distinta no homem e no animal. A ação coordenada e simultânea da proprioceptividade, da tonicidade e da exteroceptividade, transformadas nos sistemas complexos, que traduz a equilíbrio é, sem margem para dúvidas, uma combinação básica de qualquer processo de aprendizagem. A equilíbrio é um passo essencial do desenvolvimento psiconeurológico da criança e, logo, um passo-chave para todas as ações coordenadas e intencionais, que, no fundo, são os alicerces dos processos humanos de aprendizagem. (FONSECA 2012, p.133).

Percebe-se que o tônus e a coordenação motora estão ligados a equilíbrio. Nesse momento, a criança utilizará a sua tonicidade para se ajustar corporalmente, com o objetivo de se equilibrar, perante um estímulo proposto.

Segundo Fonseca (2012), para a equilíbrio se tornar significativa, é necessário relatar sobre a importância do sistema vestibular. Esse sistema organiza e participa das respostas posturais, espaciais e de adaptação, como também nas funções de alerta, vigilância e atenção.

Dessa maneira, a equilíbrio na postura e tonicidade assume um papel importante, pois são as primeiras aquisições da vida desse ser corpóreo e se torna um meio de preparação para aprendizagens no futuro mais elaboradas.

Lateralização

De acordo com Bueno (2013) a lateralização é o principal norteador da percepção dos dois lados do corpo, tanto o direito quanto o esquerdo e é através disso que o corpo se relaciona e se orienta. A lateralidade está intimamente ligada ao esquema corporal. Neste momento, a noção e dominância lateral se consolida, onde a criança descobrirá o lado mais forte e ágil do seu corpo para realizar as atividades diárias.

Dessa forma, ao se apreciar esses conceitos, pode-se dizer que existem três tipos de lateralidade: a homogênea, com a prevalência destra ou canhota, em todas as observações; a cruzada, com a destra da mão e canhoto do pé ou vice e versa e; ambidestra, quando é tão hábil com uma parte do corpo quanto com a outra.

Esquema e imagem corporal

No ponto de vista de Fonseca (2012), para a efetividade do esquema e imagem corporal, necessita-se de que outras bases estejam bem consolidadas, tais como a tonicidade, a equilíbrio e a lateralização. O corpo passa a ser visto enquanto instrumento de pensamento, aprendizagem, comunicação com o mundo e de reconhecimento daquilo que somos constituídos, das nossas capacidades, possibilidades, sensações, emoções, limitações, afetos e sentimentos.

A partir disso, surgem alguns conceitos importantes a serem descritos, tais como: esquema, imagem, consciência e expressão corporal. O esquema corporal está presente na formação da personalidade da criança, nas funções psicomotoras e na maturidade, com a representação e percepção do corpo de como é visto. Na consciência corporal, há a percepção de corpo e o local que se encontra no meio, na qual está inserido. Na imagem corporal, o indivíduo interioriza a sua visão e crença naquilo que o seu corpo representa naquele determinado local ou para outras pessoas, pois a construção de corpo é através do contato com o outro. Já na expressão corporal, há a representação da socialização do indivíduo, nas primeiras experiências sociais, no aprender a se relacionar e se expressar no mundo com o corpo enquanto suporte desta ação. (BUENO, 2013).

Estruturação espaço-temporal

Na análise de Fonseca (2012) a estruturação espaço-temporal, depende de organizações anteriores a ela, ou seja, a lateralização e noção de corpo devem estar bem trabalhadas no indivíduo. Assim, ao ser organizado, o corpo passa a

perceber e a descobrir o mundo que possui a sua volta (espaço), os objetos a serem manipulados e até mesmo a identificação de sua trajetória, ora rápida, ora devagar.

Por estes dados, observa-se que somos envolvidos por meio do espaço e das relações espaciais que estabelecemos. Ao permanecer em um determinado local, encontraremos informações sensoriais e motoras, que devem ser vivenciadas de uma maneira rica e cheia de possibilidades para enriquecimento da identidade desse ser espacial.

O profissional passa a possuir, então, uma grande importância dentro do contexto na qual está inserido e, ao propor alguma atividade, deve explorar o sentido visual, onde a criança estrutura, organiza, interpreta o espaço, suas dimensões com o motor enquanto representação global, seja das tomadas de decisão perante alguma situação, como da intencionalidade de comunicação do aprendiz. No que diz respeito à estrutura espacial, deve-se salientar alguns conceitos que podem ser trabalhados: em cima e embaixo, frente e atrás, esquerda e direita.

Para complementar o estudo, pode-se dizer que a dimensão espacial é a capacidade intelectual de calcular, processar, julgar as distâncias e direções. Já na estrutura temporal, ocorre a apreciação da estrutura rítmica, localização do espaço e a dimensão do tempo começa a surgir tanto em nível de organização quanto de cognição.

Nesse instante, se percebe uma série de acontecimentos que ocorrem em um espaço, que denominamos ritmo. Na prática diária, é nítido se observar esse conceito na vida do aluno, pois, ao se movimentar, realizar um quique com a bola, entrar em contato com um objeto que libera uma sequência de som, a leitura e a escrita, são compostos por um repertório que favorecerá na criança o significado do tempo. Logo, a estrutura espaço-temporal é a capacidade de ordenar, processar e continuar uma sequência de informação.

Práxia global

De acordo com Fonseca (2012), a práxia global é a integração dos movimentos do corpo, com o que será feito na atividade. Chegamos no ponto de vista que a questão psicológica não deve estar separada da parte motora, pois todas as práxias são desencadeadas pelos movimentos e, para se tornar intencional, necessita-se que esse indivíduo venha a refletir na sua ação. Ao observar um ato motor e as suas diferentes maneiras de execução, podemos perceber a organização psicomotora da criança, com grande influência no desenvolvimento afetivo e intelectual.

Seguindo o mesmo pensamento, Bueno (2013) acredita que essa base envolve o controle de movimentos amplos, com a utilização de diversos grupos musculares na ação. Os movimentos devem assumir

uma posição de ser desenvolvido de modo que seja feito da forma mais eficaz e econômica possível. Ao se movimentar, é requerido que o praticante desenvolva tanto a coordenação motora oculomanual, na qual é realizada através de movimentos manuais como as de ordem oculopedal, com o uso de movimentos pedais. Todavia, o mediador da atividade ao envolver o corpo do aluno, seja no gesto, na interação com o meio e na harmonia, está favorecendo a construção dessa base de forma significativa no educando.

Práxia fina

É descrita por Fonseca (2012) enquanto tarefas motoras sequenciais finas, com o uso do sentido visual para a fixação e controle de um objeto, com as funções de programar, regular e verificar as atividades preensivas, manipulativas e complexas. No corpo da criança, a mão se torna um meio na qual há a exploração do mundo exterior, seja através dos sentidos no reconhecimento das formas, pesos e texturas, como também instrumento significativo de criação, seja na produção de ferramentas, de transformação da natureza. Portanto, a mão, em um viés de órgão de preensão, é objeto de estudo dessa base, o que auxiliará a criança não somente no lado social, mas também no processo de escolarização e de ensino aprendizagem.

Aparecem, então, as fases da práxia fina que são, a captura visual do objeto, a captação das propriedades do objeto com a identificação perceptiva, a captura manual do objeto e, por fim, a manipulação do objeto. A sua tradução consiste em terminal das mãos e dedos, com as estruturas espaço-temporais e a concretização da precisão dos movimentos finos, a reprogramação das ações, onde as informações tátil-perceptivas se ajustam às informações visuais.

Jogos e Brincadeiras

Neste tópico, abordam-se os jogos e as brincadeiras como constituintes da cultura corporal de movimento, inserida nos processos de ensino aprendizagem, para serem desenvolvidas nas diversas faixas etárias, com o objetivo de elaboração de aulas dentro de uma proposta psicomotora.

Rossetto et alli (2010, p.11) definem a cultura corporal de movimento como "a intenção de trabalhar com práticas como os jogos, lutas, atividades rítmicas e danças, esportes, ginástica, como produções culturais".

O olhar passa para o se movimentar em uma forma mais ampla, de modo psicomotor, com a ocorrência de eventos que permitem que a exploração do espaço aconteça, do mundo da criança e também por meio de experiências de conscientização corporal, além de ajudar no desenvolvimento intelectual. (ALVES, 2011).

Nesse aspecto, Rossetto et all (2010) e Brotto (2013) apresentam o jogo e o esporte como instrumentos educacionais que visam desenvolver atitudes e valores nos alunos, dentre os quais destacam-se:

- Resgatar valores humanos, como amizade, cooperação, solidariedade e respeito.
- Favorecer a interação entre os alunos e o meio ambiente.
- Construir regras, normas e atitudes positivas.
- Ampliar as oportunidades de desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio afetivo.
- Formar cidadãos críticos, participativos e cientes de seu papel na sociedade, visando torná-la mais justa e democrática.

Como podemos perceber, o jogo e o esporte carregam diversos significados e atitudes a serem interiorizados nos alunos.

Com isso, mostraremos abaixo, a importância dos jogos e esportes:

Os jogos e os esportes se destacam como elementos de integração social, troca de conhecimentos, ampliação das possibilidades de convivência e instrumento educacional capaz de reduzir o comportamento anti-social, prevenindo a violência por meio de regras e normas de conduta estabelecida para garantir a convivência, o espírito esportivo (ROSSETTO et alli, 2010, p.11).

Foi possível perceber a importância do jogo em proporcionar aos alunos trocas de experiências e movimentos. Neste pensamento, partimos do pressuposto de que o jogo pode ajudar as crianças a controlarem seus comportamentos perante a uma determinada situação, porém não devemos nos conformar que somente o jogo, por si só, resolverá os conflitos, pois acontecem a partir dele.

Contudo, se associarmos o jogo, a intervenção do professor, a resolução de problemas e os desafios em que necessite a participação de todos em pensar sobre como agir diante das situações, proporcionaremos a apropriação de sua autonomia. Enfim, outro fato a ser ressaltado é a descoberta de possíveis saídas, estratégias para se sobressair perante ao estímulo dado, porém sempre ajustado a capacidade de solução do aprendente. (ROSSETTO et alli, 2010).

Afetividade

Para o jogo acontecer de modo prazeroso e significativo para todos, necessita da afetividade para acontecer, onde há troca entre duas pessoas ou mais. Em outras palavras, pode-se dizer que há criação de um vínculo entre as partes, com a abertura de um diálogo corporal entre os envolvidos. (BUENO, 2013).

Ao nos depararmos com esta afirmativa, chegamos no conceito que a afetividade é de grande valia para o desenvolvimento humano em cada fase da sua vida, pois, na visão de Alves (2011), o profissional atuante na atividade deve favorecer o envolvimento do participante na prática corporal e também no desenvolvimento, com exercícios de fácil e até de difícil execução.

Nesse momento, a pessoa, ao ser reconhecida enquanto sujeito, passa a se sentir segura em realizar o que lhe é proposto automaticamente, tendo a oportunidade de experimentar e vivenciar o jogo e a brincadeira. Quando há a possibilidade de se obter êxito na atividade e são mobilizados meios na qual ela seja capaz de conseguir, bastando somente tentar, as chances de serem alcançadas as expectativas são grandes.

Porém, se não reconhecida e, muito menos, ajustada a tarefa perante a resolução do indivíduo, pode-se gerar a evasão da mesma, ou até mesmo causar uma frustração na criança. O realização do movimento poderá ser carregado de frustração, desagrado, prazer e euforia, o que se denomina como estado emocional ou também expressão corporal.

Nessa mesma linha de pensamento, Bueno (2013,) reconhece o corpo como um meio, ou até mesmo, um material de expressar aquilo que sente.

Para garantir uma prática direcionada para a afetividade, o professor deve desenvolver na criança a sua autoconfiança, através da valorização de sua autoimagem, com o objetivo de trabalhar a convivência e a aceitação de seus limites e potencialidades. O indivíduo terá as suas limitações, porém, não devem ser maiores do que as suas possibilidades de se relacionar com os demais. (ALVES, 2011).

Portanto, para a valorização deste ser individual e único, Fonseca (2007) enfatiza a importância da conscientização sobre a educação cognitiva, pois evita experiências de insucesso e fracasso entre os alunos. Nesse sentido, o psicomotricista se torna um mediador ao manter um diálogo com esse corpo, que se comunica e está presente no mundo para ser notado e não para se passar despercebido, passando a ser considerado de um simples corpo para um ser aprendente, capaz de mudar o contexto em que vive.

Desenvolvimento Humano

A psicomotricidade contribui e muito para o desenvolvimento da formação do indivíduo atrelado com a afetividade (ALVES, 2011).

O desenvolvimento humano, na visão de Picollo e Moreira (2012, p.22), é:

Cada ser humano possui seu esquema de desenvolvimento, o qual define a sua individualidade. Nasce dotado de características que determinam a sua maneira de ser, de agir e de pensar. Tudo o que faz para conhecer, se relacionar, para aprender, o faz pelo corpo.

Os educadores devem conhecer as características de desenvolvimento de seu aluno, para atender e planejar ações que aumentem o repertório de movimento. Para isso, deve-se partir das necessidades de cada fase da vida infantil.

Outra característica essencial, conforme proposta de Picollo e Moreira (2012, p.41): "o processo de desenvolvimento humano deve ser entendido como uma construção formada pelas relações que o indivíduo faz com o outro e com o mundo físico."

Nesse período da vida, o movimento passa a ser um dos meios mais importantes de aprendizado e um aspecto muito valioso na vida da criança, pois é nesta fase que as crianças começam a explorar seu ambiente e suas habilidades corporais.

É observado, então, que o desenvolvimento humano é caracterizado pelas interações que as crianças realizam em torno do ambiente em que está inserida. Assim, ao entrar em contato com esse ambiente, irá retirar informações desse lugar e se interiorizar em si (GALVÃO, 2011).

Sendo assim, Alves (2011) complementa e lembra que o desenvolvimento é comum a todas as crianças, porém o que irá mudar o seu comportamento são as relações que a criança estabelece no seu meio social quanto familiar e, para este desenvolvimento ocorrer de modo significativo, o ambiente deve ser favorável para tal.

Segundo Alves (2011), cuja contribuição relata que a criança, ao entrar para a escola (meio social), esse novo lugar deve conter toda a integração dos diversos conhecimentos: ora corporal, ora social, ora afetivo, ora emocional. Não se pode esperar que tudo aconteça de modo passivo, porém, ao se posicionar e ter uma direção a estimular esse corpo das diversas maneiras, com certeza acontecerá um repertório de intervenções para contemplar esse indivíduo em suas necessidades de desenvolvimento.

Haja vista que o desenvolvimento, na visão de Alves (2011), deve acontecer de modo harmônico, com exercícios que atinjam a parte motora, cognitiva e afetiva da criança que, ao se reconhecer enquanto um ser que possui emoções, que pensa, poderá reagir de modo diferenciado e interagir melhor no seu ambiente com mais segurança, que a afetará no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o desenvolvimento, no período da infância, é marcado por alterações estáveis e progressivas das áreas cognitivas, afetivas e motoras, cabendo ao professor utilizar todas essas ferramentas que possui em mãos para atingir seus objetivos dentro do esperado para a idade.

Fatores que dificultam a educação corporal

Um ponto a ser considerado enquanto relevante é a falta de espaço para a prática esportiva, a violência que afastam a criança dos jogos e brincadeiras, obrigando os pais a colocarem os seus filhos em escolinhas de esporte, como é citado nos estudos de Rossetto (2010), onde surge a especialização precoce com rotinas diárias, exercícios rígidos, visando o rápido aprendizado dos movimentos, onde não se respeita o desenvolvimento da criança.

No entendimento de Alves (2011), o tecnicismo ou a especialização precoce não abre espaço para a criatividade, fantasia, o que torna a atividade para a criança desmotivante. Desse modo, pode-se afirmar que a educação física possui um grande e vasto conteúdo a ser explorado. Cabe somente, então, ao professor saber utilizá-lo a seu favor e não somente reproduzi-lo, ou melhor, o jogar pelo jogar.

A reprodução do movimento não deve estar contida nas aulas, pois os alunos devem realizá-los não somente de um jeito como lhe são passados, mas de acordo com a sua maneira e de seus colegas. Logo, através disso, o professor aumentará as vivências com diversas variações de atividades e com um grande benefício: todas as crianças são valorizadas nas opiniões, no jeito de jogar e brincar. O jogo, então, não segue uma sequência linear, mas é aberto às reações que forem acontecendo.

De acordo com a contribuição de Costa (2001) observa-se que o tecnicismo e o exercício repetitivo limita a ação da psicomotricidade, ou seja, essa área de atuação é mais abrangente e deve ser explorada de modo mais significativo, como ocorre por meio do jogo, objeto central do estudo.

Dessa maneira, a psicomotricidade, nas aulas de educação física tem muito a contribuir e facilitar que a educação corporal aconteça de modo significativo.

MÉTODO

Este estudo trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, de caráter qualitativo com experiências de práticas acumuladas no decorrer do tempo e com situações vividas com os alunos, onde houve ilustrações da vivência no cotidiano escolar através de jogos e brincadeiras com um viés psicomotor.

Público-alvo: alunos da série inicial do ensino fundamental, na faixa etária de 6 a 10 anos de idade.

Avaliação inicial: avaliação dos materiais que se possui na escola, currículo escolar e o que os alunos trazem consigo.

Método importante para que essas crianças adquiram essa vivência.

Experiência corporal: através de jogos e brincadeiras cooperativas, com o auxílio da psicomotricidade.

A **duração inicial do projeto** era de 6 meses, sendo que, nos primeiros meses do ano, aconteceram as vivências em todas as bases com os alunos. Posteriormente, com as anotações do professor (registro) das bases que precisam uma maior atenção em um modo geral da sala, que serão desenvolvidas no segundo bimestre, com atividades diversificadas na base psicomotora, pois precisa ser aperfeiçoada.

Inicialmente, buscou-se informações que auxiliassem o professor na elaboração de seu projeto, levando-se em consideração a realidade em que o aluno estava inserido, o currículo da instituição e as expectativas que o docente espera atingir.

No começo de ano letivo, o professor, ao entrar em contato com os educandos, realiza uma avaliação inicial, com o levantamento de experiências corporais, anseios e desejos dos alunos referentes ao que será vivenciado no decorrer do ano.

Neste momento, todos se posicionam perante o que gostariam de se realizar, na qual é enumerada na lousa, as principais brincadeiras a serem praticadas. Em uma atitude democrática, o professor sugere que exista a escolha dos conteúdos de ensino por meio de votos, pois os jogos e as brincadeiras escolhidas, devem possuir uma grande relevância e aceitação de grande parte da sala.

Os jogos e brincadeiras escolhidos pelos alunos foram os mesmos que os alunos praticam fora da escola. Desse modo, a escolha pelos conteúdos foram de: jogos tradicionais e esportivos.

O professor, ao refletir sobre o relatado, decide realizar as vivências com os alunos, de modo a observar na prática como há a percepção e intencionalidade de se realizar determinadas atividades corporais elencadas por eles. Após essa análise de vivência corporal, acontece a intervenção do educador, com a proposição de novas maneiras de se jogar e se relacionar com os jogos, as brincadeiras e o esporte.

A partir disso, por meio dos jogos e brincadeiras atrelados a psicomotricidade, o docente deve proporcionar um estabelecimento de vínculo entre os participantes, onde há um momento ímpar de troca de conhecimentos e também há a aproximação daquilo que a escola e a ciência psicomotora tanto busca: a educação integral do educando.

Nos quadros, a seguir, apresentam-se as atividades realizadas, em conformidade com as bases psicomotoras.

Quadro 1 – Atividades de Tonicidade.

Atividade	Material	Descrição
lançamento de coletes	Coletes rede de vôlei	os alunos possuem determinado tempo para lançar os coletes e deixá-los em cima da rede, sem que o mesmo saia do lugar pré-determinado. Variação: aumenta-se a altura da rede, se estiver fácil demais a execução da proposta.
Cabo de guerra	corda de diversos tamanhos	um lenço é amarrado no meio da corda esse divide as crianças em grupos. Cada um fica de um lado da corda, onde que o objetivo é puxar a corda com muita força. Ganha quem conseguir deslocar mais o lenço do lugar.
Carro de mão	não possui.	Esta atividade consiste em duas pessoas que se deslocam, sendo que uma terá a função de carregar e a outra de explorar o espaço com as mãos, até chegarem em um lugar determinado pelo professor. Todos devem chegar ao mesmo tempo do outro lado.

Boliche/ Bolichepé	Cones bola de diversos tamanhos pesos	<p>Os participantes ficam com bola de diversos tamanhos em suas mãos, cujo objetivo é derrubar os cones em conjunto.</p> <p>O desafio é lançado para todos e neste momento há a disponibilização de oportunidades da vivência de explorar bolas de diversos tamanhos, em suas diversas possibilidades, ou seja, a força empregada em cada bola será diferenciada.</p> <p>O professor também pode explorar os diversos membros do corpo, sejam as mãos como os pés (bolichepé).</p>
Pega-pega corrente	não possui	<p>Escolhe-se um aluno para ser o pegador. Ao pegar alguém, essa pessoa deve ajudá-lo a ir de encontro com os demais.</p> <p>A atividade acaba, quando todos os participantes forem pegos.</p>
Estafeta do basquet	bolas de diversos tamanhos e pesos	<p>Os alunos ficam em coluna e, ao sinal do professor, devem correr em direção ao alvo (cesta) e realizar o arremesso, com as bolas que serão disponibilizadas pelo docente.</p> <p>Neste momento o participante escolherá se o arremesso será de longa ou curta distância.</p> <p>Lembrando-se que as de curta distância valerão menos do que as de longa distância.</p> <p>Nesta brincadeira, é possível perceber o ajuste no tônus que será feito, para o aluno consiga que a bola chegue ao alvo na cesta.</p> <p>Logo, nos lançamentos de bolas de longa distância, será empregada uma força maior, enquanto nos de curtas distâncias, ocorrerão menor força.</p>

Arco e cone	<ul style="list-style-type: none"> • Arcos • cones 	<p>O participante deverá pegar o arco e colocar dentro do cone, no momento do lançamento propriamente dito.</p> <p>Os cones que se encontrarem mais próximos do indivíduo que realizará o lançamento, gerarão pontuação menor, em comparação aos mais distantes.</p>
Braço de ferro.	Não possui	<p>Os participantes, sentados, devem realizar o movimento de imobilizar o braço de seu amigo na mesa. Neste momento há o predomínio de se colocar força em uma determinada parte do corpo do colega, com o objetivo de anular a força contrária.</p>

Quadro 2 - Atividades para a equilíbrio.

Atividade	Material	Execução
Equilíbrio com estafetas	Cone duas bolinhas banco sueco	<p>a. Os alunos carregam o cone, o equilibrando de ponta cabeça, até o outro lado, sem deixá-lo cair no chão.</p> <p>b. Os alunos tentam equilibrar duas bolinhas, sem deixá-la cair no chão.</p> <p>c. Os alunos passam pelo banco e depois saltam no círculo, onde a queda é com os pés juntos e, posteriormente, é verificado a quantidade de tempo que consegue ficar em um pé só, seja com o lado dominante ou também o não dominante.</p> <p>d. O banco fica deitado e os alunos devem passar se equilibrando, com a diminuição do espaço para deslocamento.</p>

Batalha dos bancos	banco sueco bolas de diversos pesos e tamanhos	<ul style="list-style-type: none"> • Sem a bola, os alunos tentam mudar de lugar, sem descer do banco (plinto) ou tocar o pé no chão. • As crianças jogam a bola de um banco para o outro, contando juntas o número de pontos que fazem enquanto não deixam a bola cair, ou alguém dos dois grupos, não toque o pé no chão, decorrente do desequilíbrio. • Ao lançar a bola, deve trocar de lugar com o colega, sem tocar o pé no chão. • Acrescenta-se mais bolas, para aumentar a complexidade e estimular que aconteça os desequilíbrios, caso o nível da atividade esteja simples demais.
Não deixar a bola chegar do outro lado	banco e bola	O time A estará no chão para realizar o lançamento para o outro lado, onde estarão os seus colegas. Os integrantes do time B irão permanecer no meio, em cima do banco, evitando que essa bola possa chegar do outro lado com eficiência.
Vôlei do equilíbrio	Bola giz	São desenhados três círculos grandes na quadra de vôlei. O jogo começa e o objetivo é lançar a bola nos espaços vazios para que a mesma caia. Porém, os demais, ao tentarem não deixar a bola cair, não poderão tocar o pé fora do círculo.

Quadro 3 - Atividades para a lateralidade.

Atividade	Material	Execução
-----------	----------	----------

Desafio da lateralidade	Cones	<p>Os cones são colocados na quadra, em diferentes ordens e os alunos em estafetas devem passar, tocar nos cones e dar a volta no cone que estará a frente e voltar para o cone de onde saiu para proporcionar ao amigo a oportunidade de realizar também a atividade.</p> <p>lembrando que os cones estarão numerados. Antes de executar a atividade, o professor pode pedir, para que os alunos observem a sequência de números dos respectivos cones.</p>
Jogo do PAC <i>man</i> da lateralidade	Giz	<p>O professor irá traçar duas linhas na horizontal para que um aluno fique dentro desse espaço, pois será o PAC <i>man</i>.</p> <p>No total serão necessárias quatro pessoas, que serão os PAC <i>man</i>. A distância de um PAC <i>man</i> para o outro é de três metros.</p> <p>A função do PAC <i>man</i> é pegar as pessoas que forem atravessando e, para isso, terá que se deslocar somente lateralmente. Ao pegar alguém, esta pessoa o ajudará a pegar as demais pessoas.</p> <p>Variações com o enfoque na equilíbrio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O PAC <i>man</i> deve ficar em um pé só e os demais passam normal. • O PAC <i>man</i> permanece normal e os demais passam em um pé só.

Quadro 4 - Atividades para esquema e imagem corporal.

Atividade	Material	Execução
-----------	----------	----------

Aprendendo a fisiologia com o corpo	não possui	<p>Os alunos andam pela quadra e o professor pede para que os alunos observem os seus batimentos cardíacos, somente colocando a mão sobre qualquer parte do corpo que possui pulsação.</p> <p>Os lugares mais frequentes são os braços ou o pescoço, a serem colocados os dedos para verificação.</p> <p>Após isso, pede para que os alunos corram bastante pela quadra, para que os mesmos notem a diferença que ocorre antes e depois da atividade física e os órgãos, como as partes do corpo que auxiliam no suporte da realização de uma atividade física.</p>
Desenho do corpo com tampinhas	tampas de garrafas pet	<p>um colega contorna o outro, com o uso de tampas de garrafas pet. Em um segundo momento o professor pede para que os alunos identifiquem a parte do corpo que esta faltando no contorno.</p> <p>Variações: o desenho pode ser feito com giz, caso o docente não tenha disponível as tampas de garrafa pet.</p>
Estafetas do esquema corporal	não possui.	<p>Os alunos saem de um ponto até chegar a um outro. Para atravessar de um ponto ao outro, o professor falará o que deverá ser feito. Por exemplo: passem com os braços para cima e assim por diante.</p>
Estafeta do esquema corporal, com cones	cones.	<p>O espaço é composto por dois cones, um em cada campo e um de frente para o outro, onde os alunos devem ficar atrás. No apito do professor, os alunos saem e o que chegar primeiro no círculo desenhado no chão, vai realizar toques nas diversas partes do seu corpo(bater palma, estalar o dedo) e o outro terá que depois de observar o colega, realizar os mesmos movimentos</p>

Conhecimento das possibilidades do nosso corpo	não possui	Os alunos na exploração livre do espaço, caminham em diversas direções e ao falar determinada parte do corpo, os alunos realizam a imitação do que aquela determinada parte do corpo pode fazer no cotidiano das mesmas. Por exemplo: a mão associada ao ato de escrever, de escovar os dentes
Estafeta morto - vivo.	não possui	Os alunos saem de um cone e chegam até o outro que estará do outro lado e no apito do professor param e realizam o morto-vivo, mais as partes do corpo falada. Exemplo: morto, vivo, mão no olho, mão no pé, morto, vivo e vivo.
Morto-vivo decodificado	giz.	Escreve-se no chão uma sequência e, ao chegar no meio da quadra, realizam a seqüência. Por exemplo: m-v-v-m (Morto, vivo, vivo, morto).
Pega- morto, vivo pega	não possui	para começar a atividade, todos os alunos andam pelo espaço e ao falar morto, todos se abaixam e o que estiver de pé, se torna o pegador
Pega maluco pega	não possui	os alunos andam pela quadra e ao ser falado vivo (deve-se ficar morto); se for falado morto(deve ficar vivo). As pessoas pegadoras são aquelas que não fizeram o contrário do que era falado

Quadro 5 - Atividades para a estruturação espaço-temporal.

Atividade	Material	Execução
-----------	----------	----------

Mãe da rua do Pádua	Giz	<p>É desenhado no chão pelo professor o espaço na qual uma quantidade de aluno terá que entrar ao ouvir o seu apito. Observa-se que nesse momento, além de ter que passar para o outro lado, há também a quantidade certa para entrar no determinado local.</p> <p>Variação: o professor desenhará figuras geométricas no chão e pela quantidade de lados que possuir a figura, será o total de pessoas que poderão permanecer lá dentro.</p>
Pega-pega das noções geográficas	não possui	O professor realiza um levantamento das figuras de países que os alunos conhecem. Após isso, espalha pela quadra as figuras dos países. O primeiro aluno que encontrar a figura falada, será o pegador, ou poderá escolher algum colega, caso não queira ser o pegador.
Formação de grupos.	não possui	Os educandos caminham na quadra e ao ser falado o total de pessoas que formará o grupo e o local onde cada grupo deve ficar, todos possuem um determinado tempo para se organizar e encontrar o seu grupo.
Em busca dos materiais de educação física perdidos	Bolas cones cordas	O professor esconde os materiais pertencentes a disciplina da educação física (bola de diversos esportes, cones, cordas) e em cada espaço marcado na quadra será colocado o objeto achado. Portanto, além de encontrar, necessita-se saber, o local que deverá ser colocado esse objeto.
Se movimento de acordo com o ritmo	não possui	O professor ao bater palmas, colocará um ritmo, ora rápido, ora devagar, ora moderado e os alunos devem desde o caminhar até o correr utilizando o ritmo solicitado.

Quadro 6 - Atividades para a praxia fina

Atividade	Material	Execução
-----------	----------	----------

Pega vareta	varetas	É lançada na mesa as varetas aleatoriamente, onde os participantes devem pegar o máximo que conseguir, porém sem mover as demais. Lembrando que cada vareta possui uma pontuação e os alunos podem decidir entre eles, quais terão uma maior pontuação.
Lançamentos de dardos.	não possui	O participante ao pegar o dardo, o lançará em um determinado alvo e em cada local, possuirá uma pontuação a ser atribuída. Essa atividade pode ser feita em dois grupos e ao final os dois grupos somam o resultado da pontuação adquirida nos lançamentos.

Quadro 7 - Atividade para todas as atividades psicomotoras

Material	Descrição
peteca	<p>Cortam-se as alças das sacolas, depois se amassam as folhas de papel ou jornal. Em um segundo instante, embrulha-se o papel e, para finalizar, as alças que foram cortadas servem para dar o nó. Em um terceiro instante, deixa-se a peteca com uma boa base, para quando o aluno for dar o tapa nela.</p> <p>Exploração livre com a peteca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos pensam em modos de se manipular o objeto e há a interação com o objeto de conhecimento. • Neste momento, cada um demonstra o jeito que pensou em utilizá-la e todos vivenciam junto para perceber a sensação do colega e de sua criatividade. • A cada movimento que vai sendo realizado, o próximo a realizar executa todos os anteriores e, por fim, realiza o seu. Essa atividade, proporciona o desenvolvimento da atenção, memorização, organização temporal, devido a realização de uma sequência de acontecimentos.

Bases psicomotoras envolvidas no jogo da peteca:

- **Tônus** - Presente no momento em que o participante colocará a força sobre esse objeto, para impulsioná-lo para cima, para que chegue em um modo de execução do seu amigo também.
- **Equilíbrio** - Os alunos ao lançarem a peteca devem permanecer com os dois pés no chão para realizar o tapa na peteca, posteriormente a isso, os mesmos devem permanecer em um pé só.
- **Lateralidade** - Os alunos tentam passar para o outro com a utilização das duas mãos: a dominante e a não dominante.
- **Esquema e imagem corporal:** ao lançar a bola, o professor, ou até mesmo o colega diz uma parte do corpo, que deve ser tocada, antes de realizar o tapa na peteca.
- **Estruturação espaço-temporal** - O momento de deslocamento do aluno para o encontro com o objeto, no sentido de orientação no espaço e os conceitos a serem trabalhados: em cima, embaixo, à frente, atrás.
- **Praxias:** No momento da confecção da peteca (praxia fina). Na execução do movimento e com a presença de diversos grupos musculares envolvidos na ação. (praxia global).

Avaliação

Posteriormente às vivências, os alunos perceberam a importância de se conhecer uma determinada atividade corporal e, a partir dela, alterá-la e deixá-la mais ampla nos aspectos de jogar.

Nota-se que o jeito de se perceber e entender as temáticas se tornaram mais significativas, após as vivências e a disposição em querer participar da aula, já que atividades repetitivas e que valorizam o realizar, por si só, não despertam a vontade e curiosidade de avançar e se envolver.

O tempo de duração do projeto foi de um ano e a avaliação perante a aprendizagem dos alunos aconteceu em todas as intervenções por meio de registros na qual eram evidenciados pontos que poderiam ser melhorados, diga-se de passagem, questões em relação a entendimento de como se realizar a atividade e não de possuir uma dificuldade para executar uma tarefa pedida.

Portanto, a avaliação final é de que os alunos não encontraram dificuldades em realizar as atividades, já que faziam parte do seu repertório motor e de sua vida fora da escola.

Porém, o modo de entender e a capacidade de perceber que as brincadeiras podem ser transformadas e

acrescentadas com variações de outras brincadeiras atreladas à psicomotricidade foi de grande valia, pois no decorrer do processo, se percebeu a evolução desse ser corporal, que passou de individualista para um ser integral, que envolve a todos em suas jogadas, seja na quadra, como na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na infância, o desenvolvimento físico e emocional é marcado por alterações estáveis e progressivas, nos aspectos cognitivos, afetivos e motores, que devem ser consideradas pelo professor, que deve planejar atividades que atendam às necessidades e características de cada faixa etária.

As aulas de educação física devem focalizar a formação e desenvolvimento global do aluno, o que envolve não apenas os aspectos físicos e emocionais, mas também o relacionamento interpessoal.

A utilização da psicomotricidade torna-se fundamental nas aulas de educação física, com as crianças do ensino fundamental, pois favorece o desenvolvimento psicológico juntamente ao motor, promovendo a reflexão motora e preparando o aluno para a vida.

Nesse aspecto, destaca-se o papel dos jogos, por trabalhar estes aspectos, ensinando de uma maneira prática e sistematizada o conhecimento sobre o movimento, o próprio corpo, além de contribuir para o amadurecimento da criança para o convívio e relacionamento humano.

Além disso, os jogos tornam as aulas de educação física atividades mais significativas e prazerosas, o que requer do professor de educação física a elaboração de um planejamento que considere todos os aspectos mencionados.

Destaca-se, ainda, a importância da formação dos vínculos entre professor e alunos e entre os próprios alunos, por meio de atividades que os ajudem a compreender a importância das regras, do respeito e do diálogo, por meio da expressão corporal. E, assim, visando o preparo do aluno para a vida, baseada em valores, respeito e cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- ALVES, Fátima. **Corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência**. Florianópolis: Projeto Cooperação, 2002.
- BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade teoria e prática - da escola a aquática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- COSTA, Auredite Cardoso. **Psicopedagogia e psicomotricidade - pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Editora Vozes, 2001.
- FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem - abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. São Paulo: Vozes, 2007.
- FONSECA, Vitor da. **Manual de observação psicomotora**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- PICCOLO, Vilma Leni Nista; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ROSSETTO JÚNIOR, Adriano. ARDIGÓ JÚNIOR, Ambleto; COSTA, Caio Martins; D'ANGELO, Fábio. **Jogos educativos - estrutura e organização prática**. São Paulo: Phorte, 2010.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO DA OBESIDADE EM CRIANÇAS

Autor(a): **Bruno Balieiro Silva**

Resumo

Este trabalho discorre sobre a ação do profissional de educação física no âmbito escolar, enfatizando a prevenção da obesidade. Para isso, apresenta conceitos básicos de obesidade, causas e efeitos físicos e psicológicos nas crianças e adolescentes. Estuda-se a importância da orientação do profissional de educação física, inclusive no tocante a encaminhar os alunos com tais dificuldades para acompanhamento multidisciplinar (médico, psicólogo, nutricionista). Também enfatiza-se a necessidade de adequação das atividades para os alunos obesos ou com sobrepeso, a fim de que se sintam incluídos no grupo, contribuindo para o aumento da autoestima e, assim, repercutir favoravelmente na vida social e escolar do aluno.

Palavras-chave: educação física; obesidade; prevenção.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Damaso (1994) a obesidade é uma patologia cujas causas são bastante complexas, incluindo fatores genéticos, ambientais, psicossociais, entre outras, é também considerada um dos maiores problemas de saúde pública dos países industrializados. A obesidade é consequência do desequilíbrio no balanço entre a energia ingerida e aquela gasta para a manutenção de processos vitais e trabalho desenvolvido.

Segundo Fisberg (1995) descobertas recentes sugerem que diferenças individuais em fatores específicos, tais como padrões de alimentação na infância, imagem corporal basal, controle hipotalâmico de enzimas do metabolismo energético podem predispor um indivíduo ao ganho excessivo de peso. Pode-se afirmar também que gasto energético insuficiente na atividade física diária também é fator importante na gênese da obesidade.

Levando-se em consideração a atividade física, quando a criança está se exercitando, também está

construindo o seu próprio conhecimento, isso porque, a atividade física favorece uma transformação nos processos mentais básicos e em níveis mais elevados, ocorrendo assim a criação e a recriação.

Segundo Galhardo (1998, p. 87):

[...] a riqueza do aprendizado propiciado pelas atividades motoras da cultura corporal não se esgota em sua realização pura e simples. É fundamental a importância que as crianças aprendam a refletir sobre a sua prática, e não apenas a vivenciá-la.

Atualmente, é comum boa parte das crianças serem sedentárias devido a um excesso de tempo gasto diário a frente da televisão e a prevalência de jogos eletrônicos, junto com a ideologia da mídia em querer promover uma educação alimentar, na maioria das vezes movida por propagandas, que visam atender apenas os aspectos financeiros, sem pensar na educação para a saúde.

No presente estudo, procura-se fornecer informações sobre a infância, a atividade física na discussão sobre a importância de sua prática no controle e prevenção da obesidade infantil com um enfoque nos transtornos físicos, comportamentais, causas e consequências.

Também pretende-se relatar sobre como desenvolver as aulas de educação física atreladas ao lúdico. A finalidade é que a ludicidade seja uma ferramenta que leve o aluno a se tornar o protagonista mais autônomo no processo ensino-aprendizagem, com conhecimentos necessários para manter uma vida saudável que se estenderá para toda a sua vida. Para isso, o espaço escolar deve promover a criação de hábitos saudáveis em relação a atividade física.

No entanto, a escola em uma proposta com todas as disciplinas com um único objetivo, o de alcançar uma educação preventiva, com a adequação da realidade e enfocada em: hábitos saudáveis, mídias, conhecimento sobre o corpo, respeito mútuo, atitudes solidárias. Logo, se prioriza uma educação física em torno de uma aprendizagem significativa, no desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e motor.

Quando a criança e o adolescente participam de atividades físicas minimizam o desenvolvimento da obesidade, realidade que nem sempre foi considerada um problema de saúde. Todavia, nos países desenvolvidos tem se tornado motivo de preocupação, bem como no Brasil, a relevância deste encontra-se no resgate e incentivo das atividades físicas na escola e no cotidiano da criança.

Dentre os objetivos gerais deste trabalho, se encontram:

- Discutir o nível de atividade física da criança e do adolescente, bem como a relação entre a obesidade com a atividade física e fomentar nos alunos o interesse de se manter ativo, através de práticas corporais significativas.
- Apresentar a importância de uma atividade física na atuação e prevenção da obesidade nas aulas de educação física.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se:

- Abordar a importância de se conduzir os alunos a uma educação que reconhece, respeita e valoriza as diferenças através de atividades físicas;
- Analisar a necessidade de que os alunos possuam o sentimento de pertencer aquele determinado grupo, melhorando a autoestima;
- Ressaltar o papel do profissional de educação física na orientação e melhoria da qualidade de vida dos alunos, incentivando a atividade física.

A obesidade e a sua prevalência tem crescido nas diversas faixas etárias e em diversos locais da sociedade. Um dos ambientes que se observa com mais frequência, é na escola, pois é o nosso ambiente de trabalho e onde surgem conflitos, pois enquanto professores de educação física, convivemos com a diversidade de ideias, pensamentos, de jeitos de ser e estar no mundo.

A busca pelo conhecimento surgiu de indagações sobre como desenvolver aulas com eficiência de modo que caminhe de encontro com as expectativas de todos os alunos e tenha significado para a suas vidas, com a tentativa de romper com as aulas que visem só o ato motor, mas inclua também os aspectos sociais e principalmente afetivos.

Verificamos, assim, o valor da participação de cada aluno dentro de suas limitações e possibilidades de se movimentar, pois trata-se de colocar o discente no centro do processo educativo, com os interesses voltados para as suas necessidades.

Este trabalho, então, busca compreender melhor a obesidade e buscar subsídios na literatura para intervir em alunos acometidos pelo excesso corporal e junto com isso trazê-lo para o contexto dos jogos e brincadeiras através das relações intrapessoais e interpessoais.

No caso do desenvolvimento deste estudo, o assunto aqui pesquisado trata da “Obesidade e atividade física em crianças como ferramenta de promoção de saúde”. Para sua elaboração, inicialmente o pesquisador

realizou um planejamento, todavia, os dados teriam que ser encontrados para sua composição, o que exigiu um maior aprofundamento em torno da obesidade e atividade física.

A pesquisa é uma das formas do pesquisador saber com maior profundidade a respeito de determinado assunto, para que ela seja realizada se faz necessário obter algumas informações, tais dados podem ser coletados através de fontes, que podem ser classificadas em fontes diretas ou indiretas.

Assim, este trabalho contém uma parte teórica a respeito da importância da atividade física na criança. As informações foram resumidas e interpretadas a partir de uma pesquisa bibliográfica, ou seja, coletadas de fontes secundárias que em geral são os livros, periódicos, artigos, etc.

Segundo Koche (2006, p. 122),

pode-se utilizar a pesquisa bibliográfica com diferentes fins: para ampliar o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa; para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação das hipóteses; para descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema.

As fontes secundárias ou pesquisa bibliográfica oferecem meios para definir, resolver, problemas e explorar novas áreas, ela também pode ser considerada o passo inicial da pesquisa científica, tal característica, faz com que o pesquisador tenha um contato mais direto, ou explore aquilo que já foi escrito a respeito do tema a ser pesquisado.

Como aqui é utilizada a pesquisa bibliográfica, esta se classifica, pela sua natureza, como qualitativa. A escolha deste método oferece descrições ricas e fundamentadas, além de propiciar o avanço em relação às concepções iniciais e/ou revisar a estruturação teórica.

Essa pesquisa procura explorar o assunto proposto em livros, bibliotecas, e artigos, recursos atualizados que podem respaldar a pesquisa e viabilizar o trabalho, envolvendo livros, dicionários, revistas, periódicos, jornais, etc.

Quanto à sua natureza, conforme os objetivos propostos neste trabalho, a pesquisa é exploratória, uma vez que analisa os dados secundários e busca idéias em relação às questões ou aspectos importantes do assunto tratado.

2. INFÂNCIA

Neste capítulo, relataremos a infância, com foco no desenvolvimento da criança em suas respectivas fases com as contribuições de Galvão (2011), Gallahue (2005), Piccolo e Moreira (2012).

O desenvolvimento humano na visão de Picollo e Moreira (2012, p.22) é:

Cada ser humano possui seu esquema de desenvolvimento, o qual define a sua individualidade. Nasce dotado de características que determinam a sua maneira de ser, de agir e de pensar. Tudo o que faz para conhecer, se relacionar, para aprender, o faz pelo corpo.

Os educadores devem conhecer as características de desenvolvimento de seu aluno, para atender e planejar ações que aumentem o repertório de movimento. Para isso deve-se partir das necessidades de cada fase da vida infantil.

Outra característica essencial proposta por Picollo e Moreira (2012, p.41): "o processo de desenvolvimento humano deve ser entendido como uma construção formada pelas relações que o indivíduo faz com o outro e com o mundo físico."

Constatamos a importância de se incluir o aluno obeso, pois será importante para o seu desenvolvimento, as suas relações sociais.

A seguir, contribuiremos para um melhor entendimento da criança nas suas características, marcadas em cada idade.

Pode-se dividir a infância em duas fases, período inicial de 2 a 6 anos de idade, e período posterior da infância de 6 a 10 anos. Na visão de Gallahue e Ozmun (2005) o período da infância é marcado por aumentos estáveis da altura, do peso e da massa muscular. O crescimento não é tão rápido, nesse período, quanto na primeira fase da infância, e desacelera lentamente até o surto de crescimento da adolescência.

Nesse período da vida, o movimento passa a ser um dos meios mais importantes de aprendizado e um aspecto muito valioso na vida da criança, pois é nesta fase as crianças começam a explorar seu ambiente e suas habilidades corporais.

Para Gallahue e Ozmun (2005, p. 349) "Transição da infância para a adolescência é marcada por uma série de eventos físicos e culturais significativos, que contribuem notavelmente para o crescimento e o desenvolvimento motor".

Assim, o desenvolvimento, no período da infância, é marcado por alterações estáveis e progressivas das

áreas cognitivas, afetivas e motoras.

Segundo Galvão (2011, pp. 39-49), o desenvolvimento humano é caracterizado pelas interações que as crianças realizam em torno do ambiente em que está inserida. Assim, ao entrar em contato com esse ambiente, irá retirar informações desse lugar e interiorizar em si.

Lembrando que o desenvolvimento é individual e traz consigo um ritmo de desenvolvimento. Então, não cabe homogeneizar o tempo que ela terá que estar em cada estágio determinado pelo autor, ou seja, se opõe a psicologia que valoriza a questão linear de se desenvolver e complementa dizendo que a passagem de um estágio para o outro acontece de forma reformulada. Sendo assim, podemos dizer que há cinco estágios de desenvolvimento: Impulsivo-emocional, sensório motor, personalismo, categorial e da adolescência.

No impulsivo emocional, percebe-se a tomada da criança pelas emoções, interações vivenciadas no mundo, com a presença da afetividade dos seus responsáveis ou até mesmo o professor a sua volta que orientará as suas ações e condutas.

O próximo estágio, conhecido como sensório motor nos remeterá a uma maior autonomia e exploração do seu espaço ao redor, com o aparecimento da capacidade de imaginar, criar (função simbólica) e de linguagem.

Já nos anos seguintes, dos três aos seis anos de idade, aparece o estágio do personalismo, cujo principal objetivo é formar a personalidade da criança e nesse momento há o retorno da afetividade que nos estágios anteriores foram vistos.

Por volta dos 6 anos aparece o estágio categorial, onde a criança desenvolve a memória, atenção e se relaciona com o meio pelo aspecto cognitivo.

Diante das informações apresentadas, foi de grande relevância relatar a contribuição e experiência de Galvão (2011), cujo enfoque foi a área psicológica de Henri Wallon, que descreveu o seu pensamento sobre o desenvolvimento infantil.

3. ATIVIDADE FÍSICA E PREVENÇÃO DA OBESIDADE

Neste capítulo, discorre-se sobre a importância da atividade física no combate e tratamento da

obesidade e os seus fatores associados que influenciam na falta de atividade física. Frente a essa situação, também aborda-se como devemos nos posicionar para prevenir o elevado crescimento da obesidade e, com isso, modificar os hábitos alimentares.

3.1 ATIVIDADE FÍSICA

O exercício físico tem um papel importante no auxílio e prevenção da obesidade (ARAÚJO, 2010).

Para que a atividade física se desenvolva com eficácia é de fundamental importância garantir a formação do professor e condições de atuação. Não há dúvidas que a educação física representa uma importante arma para melhoria da qualidade de vida de crianças, pois contribui diretamente na perda de gordura corporal.

O consumo de alimentos industrializados, ingestão de alimentos gordurosos, cujo consumo é inadequado, tem se refletido no hábito alimentar das crianças que são influenciadas pelos seus familiares. (SILVA, 2008).

Inúmeras pesquisas demonstram que a atividade física tanto melhora a capacidade muscular como pode melhorar a resistência, o equilíbrio, a mobilidade articular, a agilidade, a velocidade da caminhada e a coordenação geral.

Segundo Powers e Howley (2000):

[...] a atividade física constitui a parte mais variável do lado do gasto energético, representando de 5% a 40% do gasto calórico total diário. A combinação de exercício físico com restrição calórica representa um meio flexível e efetivo de conseguir uma redução ponderal. O exercício melhora a mobilização e o catabolismo de gorduras, acelerando a perda de gordura corporal.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), "a atividade física pode ser considerada como qualquer tipo de movimentação corporal capaz de produzir elevação do gasto metabólico energético".

Assim, a prática constante e regular da atividade física, quando orientada, promoverá uma mudança na composição corporal, ou seja, fazendo com que haja uma diminuição da massa gordurosa e um aumento da massa magra.

O aumento da atividade física, que é a energia gasta em todo e qualquer tipo de movimento, é fundamental nos programas de emagrecimento, necessitando um acompanhamento de profissionais treinados e atentos às peculiaridades do obeso em sua individualidade biológica, nas diversas faixas etárias, para suprir

sua necessidades e se sinta seguro de que pode e deve se exercitar (VICCARI, SANTOS e RIBEIRO, 2004).

Na visão de Matsudo e Matsudo (2006): "a atividade física é de grande valia quando pensada enquanto fator de promoção da saúde nas diversas faixas etárias, como essencial no controle, manutenção e perda da gordura corporal".

A afirmação acima nos indica que a aula de educação física passa a ter estratégias de prevenção e tratamento do excesso de peso e obesidade. O exercício físico se torna, então, benéfico e passa a ser reconhecido e associado com a melhoria do perfil lipídico e diminuição do risco de se desenvolver doenças associadas a diabetes, hipertensão e doenças cardiovasculares.

Conforme Matsudo e Matsudo (2006), é recomendado ao indivíduo eutrófico, que acumule aos menos trinta minutos de atividade física moderada ao dia e ao indivíduo com o sobrepeso ou obesidade, o mínimo passa a ser sessenta minutos em pelo menos cinco dias na semana.

Desse modo, é importante ressaltar a importância do tipo, duração e a intensidade dos exercícios, que deve ir de encontro com as características fisiológicas e motoras da população trabalhada (CELESTRINO E COSTA, 2006).

Em contrapartida, surge o sedentarismo, marcado pela falta de atividade física, com fatores que são determinados pela ingestão calórica, sem que se possua o gasto dessa energia, a diminuição do espaço para a prática de atividade física, a violência, a insegurança e o longo tempo na frente da televisão, videogame, computador etc. (LAZZOLI et alli, 1998, *apud* TOIGO, 2007 e ROSSETTO et alli, 2005). Pode-se dizer que para os pais é mais seguro que seus filhos fiquem em casa

As crianças, ao permanecer em casa, passam grande parte de seu tempo na frente da televisão, computador e vídeo game e isso influencia no nível de atividade física das mesmas, por adotarem um estilo de vida sedentário e marcado pela inatividade física, aumentando o consumo de alimentos hipercalóricos e, assim, a gordura corporal.

Para se reduzir essa incidência, é necessário adotar um programa de educação para a saúde e informar os riscos de seus comportamentos, visando diminuir o número crescente de pessoas com obesidade, com causas no avanço tecnológico que tem influenciado nas escolhas de não se exercitar (PELEGRINI, ROSENDO E PETROSKI, 2007).

Complementando a ideia acima citada, Amaral e Pimenta (2001) relatam que não é somente ficar na frente da televisão, mas do telespectador ser induzido a uma educação midiática que visa trazer conceitos e

valores de se alimentar distorcidos. Assume-se, então, uma postura que se opõe a essa educação midiática na tentativa de passar o alimento ou alimentação ideal através de propagandas.

Ao longo dessas reflexões, notamos a importância de uma educação que oriente os seus alunos a realizarem escolhas mais conscientes de alimentos que serão ingeridos.

Percebemos, então, a importância de desenvolver competências nos alunos em relação a seleção da informação e, ao mesmo tempo, transformar em conhecimento, através de projetos de conscientização da comunidade escolar e a todos da escola com o desenvolvimento de trabalhos com exposições do que foi feito, a fim de mobilizar e ampliar o conhecimento dos alunos. Afinal, priorizamos uma aprendizagem que possua significado. Posteriormente, levá-los a lugares onde ocorram a prática de atividade física, para a promoção de valores sobre o se movimentar e as suas possibilidades.

A escola é primordial para a conscientização de crianças e adolescentes com relação à obesidade e importante para a prevenção e tratamento dessa epidemia, podendo ser útil na educação dos hábitos alimentares e introdução de exercícios físicos, através da Educação Física para os alunos (COELHO et al., 2008).

De todos os aspectos mencionados acima, destaca-se o papel dos pais no processo educativo no que diz respeito a sua intervenção fora da escola, para que haja a mudança nos hábitos de vida das crianças.

De certa forma, com o conhecimento de um comportamento hipocinético e uma alimentação inadequada que pode acometer o seu filho a complicações fisiológicas, que podem se prolongar para a sua vida adulta. Nesse sentido, também é de extrema importância o relacionamento entre escola e família com vista a minimizar o excesso de peso corporal ou o sobrepeso. (COLAÇO e SANTOS, 2009)

Assim sendo, a escola pode influenciar na prevenção da obesidade, orientando os alunos a adotar hábitos saudáveis. Mas os familiares são os maiores agentes influenciadores, sendo primordial que estimulem as crianças a praticarem exercícios físicos e a se movimentarem. Este estímulo deve ser feito de maneira harmoniosa, onde as atividades sigam os interesses das crianças e não dos familiares. (FERRARI; BARBOSA, 2008)

3.2 OBESIDADE

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2004) a definição primária de obesidade pode ser

entendida como o "acúmulo excessivo de tecido adiposo no organismo".

Todavia, esse conceito não foi satisfatório, havendo a necessidade de realizar um parâmetro para definir a obesidade. Tal parâmetro é conhecido como índice de massa corporal (IMC), calculado através da fórmula: $IMC = \text{peso (valor em quilogramas)} / \text{altura (valor em metros)}$. Portanto, a obesidade é definida como um (IMC) com valor acima de 30. No entanto, existem dificuldades de se entender cientificamente esse quadro, começando pela própria definição da quantidade de gordura que sinaliza o excesso e de como isso pode ser medido (OZELANE, 2009).

Conforme Araújo et al. (2010), a obesidade de caracteriza pela incapacidade do corpo controlar a quantidade de energia oriunda de alimentos, pode estar relacionada tanto a ingestão excessiva de energia quanto a um gasto de energia muito baixo. O gasto de energia muito baixo está relacionado a três fatores: taxa metabólica de repouso, o efeito térmico do alimento e o efeito térmico da atividade física.

A obesidade pode ser definida como:

Uma doença complexa e multifatorial que envolve a interação de influências metabólicas, fisiológicas, psicológicas, comportamentais, e sociais. Entre estes fatores ambientais, destaca-se os hábitos alimentares inadequados e o sedentarismo que estão diretamente associado ao desenvolvimento de diversas doenças crônicas não transmissíveis, como hipertensão arterial, hipocolesterolêmica, hiperspeliemia, doenças coronarianas entre outras. (DAMASO, 2003; GUEDES et al., 2006).

Segundo Monteiro (1998) a obesidade atualmente corresponde a uma epidemia global, sendo reconhecida como um problema de saúde pública. O aumento de sua prevalência no mundo tem sido significativa, realizado através de políticas de saúde como formas de controle do avanço da obesidade.

No Brasil também ocorre um aumento acentuado na velocidade de crescimento da obesidade, o que determina grande impacto na saúde pública do país. Na sociedade moderna, a obesidade vem sendo considerada como um problema de saúde pública, e nos países desenvolvidos ela é motivo de preocupação.

Conforme Claudino e Zanella (2005), a obesidade apresenta maior risco de taxa de mortalidade relacionada ao diabetes, dislipidemia, hipertensão e doenças cardiovasculares.

Segundo Leite (1996) a obesidade é um distúrbio muito complexo com numerosos fatores que desequilibram o balanço energético. Em geral, é uma doença que tem como característica o excesso de gordura corporal. Esta gordura pode estar acumulada debaixo da pele (subcutânea) ou por dentro do organismo (gordura visceral) que, vale citar, é a forma mais perigosa.

A obesidade pode gerar inúmeras outras doenças, diretamente relacionadas a ela, entre as quais,

hipertensão arterial, diabetes, aumento do colesterol, doença renal, doença arterial coronária, derrame.

Portanto, a obesidade é um fenômeno discutido mundialmente, considerada uma epidemia que atinge a humanidade e constitui um desafio para a ciência.

Conforme Varela (2006) pode ser vista como uma síndrome com diversas causas, cuja característica principal é o excesso de tecido gorduroso, pois, avaliada atualmente como um problema de saúde pública, é motivo de preocupação das autoridades de saúde.

Belmonte (1986) explica que a obesidade é a mais comum e mais antiga doença metabólica, uma vez que desde o período Paleolítico (20.000 até 30.000 anos a.C.), já havia evidência das primeiras representações obesas, mas, não era considerada doença.

Por outro lado, na atualidade, o corpo é o espetáculo a ser admirado, nele acontecem transformações, sempre na busca do mais belo, mais magro, mais perfeito, hoje, vive-se na cultura do culto ao corpo. Nas sociedades ocidentais, o corpo tido como ideal é o magro.

De acordo com Varela (2006) visto por este ângulo, a obesidade se apresenta de forma negativa, com a sensação de mal-estar frente às cobranças de um modelo de beleza magro ditado pelo modismo, ou seja, a obesidade é o oposto do ideal dito pela cultura atual.

Embora as causas da obesidade na infância sejam inúmeras, ela também está associada aos hábitos alimentares e ao sedentarismo desta etapa da vida. Este último, provocado principalmente pelos meios atrativos que as redes de telecomunicações vêm proporcionando às crianças e adolescentes, de forma a prendê-los diante de uma tela de microcomputador através de elementos lúdicos.

Dessa forma, a criança ocupa a maior parte do seu tempo deixando em segundo plano as atividades físicas. Neste instante eles possuem ao seu redor todos os tipos de guloseimas e refrigerantes, evitando assim qualquer tipo de movimento, com isso haverá um aumento de massa corpórea e gordurosa, como já apontamos no capítulo anterior. Nesta direção, compreendemos a obesidade geralmente causada por alguma desproporção.

Frequentemente o indivíduo obeso é mais hipoativo, pois em seu dia-dia se nota uma inatividade física e o hiperconsumidor que consome mais calorias. Atualmente, é impossível afirmar que a obesidade infantil acarrete a obesidade adulta, como também não é definido o momento em que se instala tal estado, porque depende de diversos fatores, ou seja, o metabolismo da criança ou do adolescente, se houve alguma herança em seu código genético, seu histórico de vida, etc.

A história natural da prevalência da obesidade em certos agrupamentos humanos indica a presença de um gene. Em futuro próximo, haverá a exploração de uma eventual detecção desses genes responsáveis pela distribuição da gordura.

Para Balaban (2004) a alta prevalência de obesidade infantil com o fenótipo materno-paterno, a presença de obesidade em gêmeos univitelinos, a hereditariedade da distribuição da gordura corporal e da eficiência de gasto energético são fatores que sugerem a herança. Então, a hereditariedade não constitui resposta clara na determinação da obesidade por fatores somente genéticos. Um fato muito interessante a respeito da ingestão de calorias é que esta não é o suficiente para explicar o excedente de peso, porque geralmente é idêntica entre as pessoas obesas e os indivíduos considerados de peso normal.

Assim, ambos os fatores, suprimento calórico e atividade física, devem ser levados em conta na avaliação desse problema, existente na maior parte do Hemisfério Ocidental.

Naturalmente, de certa forma, pode-se educar a evolução e o progresso da obesidade através do estímulo à prática do exercício físico desde a infância, e dessa forma impedir a necessidade de um tratamento por drogas. De um modo geral, deve ser dosado com muita cautela, uma vez que determinados componentes químicos, contidos nesses remédios podem prejudicar sensivelmente a parte neurológica da criança ou do adolescente, salientando que o mais importante na obesidade é diminuir a massa gordurosa, e aumentar o componente não gorduroso (massa magra). Isto significa um déficit calórico. É possível postular que a alimentação e a compulsão de comer, que caracteriza o obeso, obedece à leis inconscientes que ficam em sua memória de momentos de prazer precoce.

Logo, todas as sociedades determinam qual modelo corporal que deve ser considerado normal. Não se encaixar nesses parâmetros pode causar dor e algumas pessoas fazem qualquer coisa para se ajustar ao molde.

4. EDUCAÇÃO FÍSICA E PREVENÇÃO DA OBESIDADE

Neste capítulo mostraremos os possíveis caminhos a serem trilhados pelos professores de educação física em suas aulas para desenvolverem nos alunos o pertencimento àquele determinado grupo com atitudes positivas frente a diversidade de singularidades, a valorização de cada um nos seus limites e potencialidades.

Também relataremos sobre a estrutura da aula buscando de uma maneira clara trazer informações que ajudarão os professores a desenvolverem aulas mais eficazes, diversificadas, pois como tem se percebido, esse tema tem gerado algumas dúvidas e questionamentos nas diversas esferas da sociedade.

A educação física, entretanto, está presente no contexto escolar de um determinado local ou região e necessita do seu reconhecimento enquanto uma educação corporal e preventiva na e para a saúde através de práticas psicomotoras que observam o aluno em sua formação integral (afetivo, cognitivo, motor e social).

4.1 EDUCAÇÃO FÍSICA: PROMOÇÃO DE SAÚDE

A contribuição de Guedes (1999) objetiva "uma educação para a saúde, em que se conduzam os alunos a optarem por um estilo de vida mais saudável ao longo da vida".

Porém, o professor ao proporcionar um conhecimento que leve os alunos a reconhecerem a importância de se manter hábitos saudáveis à partir da atividade física, com um olhar na manutenção de um estilo de vida saudável, contribui para uma educação que será levada pela vida do aluno e que, ao sair da escola, tenha a sua autonomia de escolher o esporte, brincadeira ou jogo que lhe agrada, para se manter ativo.

Segundo Noguchi Junior (2012), os exercícios físicos são essenciais para o tratamento e a prevenção da obesidade entre crianças e adolescentes, que já se tornou uma epidemia.

As atividades físicas devem englobar os exercícios aeróbios e anaeróbios, pois são relevantes no tratamento e prevenção da obesidade em crianças e adolescentes. Os exercícios aeróbios aparentam melhores resultados na redução do IMC (Índice de Massa Corporal ou Corpórea), enquanto os exercícios anaeróbios atuam na melhora no aumento da massa magra e composição corporal. (NOGUCHI JÚNIOR, 2012)

O discente, ao identificar e se envolver com alguma prática corporal, tem a tendência de aumentar o nível de atividade física e, assim, diminuir o sedentarismo, que é marcado por um grande período sem se movimentar e, por consequência, o aparecimento de doenças crônico-degenerativas.

Assim sendo, para a promoção de saúde é necessariamente importante levar a informações sobre atividade física, sedentarismo, hábitos alimentares, e não somente via exercício físico, pois Guedes (1999) vai contra o esporte que é visto em seu desempenho atlético e vai a favor de um esporte para a cidadania.

Frente a isso, Picollo e Moreira (2012, p.32) ressaltam:

Ao nos referirmos às aulas de educação física [...], isso não significa um espaço reservado exclusivamente às crianças que possuem bom desempenho, ou de um professor que tem intenção em formar atletas precoces, mas sim, de aulas que proporcionam novas experiências de movimento, em que o aluno possa se integrar socialmente [...], de tomar decisões, de avaliar e conhecer suas potencialidades.

Queremos salientar que o movimento deve ser explorado, porém sem querer impor uma regra a ser seguida por todos, pois devemos proporcionar novos movimentos, que as crianças desconhecem, onde estará presente a criatividade, a curiosidade e diferentes sensações.

Enfim, enfatiza-se a importância de uma educação para a saúde enquanto integrante do currículo escolar interessado em entender a relação do aluno com o movimento em aulas, que não somente valorizem os esportes competitivos ou que se leve a uma especialização precoce, mas que priorize o prazer de se executar o movimento em suas diversas maneiras, extinguindo apenas o fazer com o fim em si mesmo.

4.2 EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

A educação física está presente nos diversos espaços que compõem a sociedade e com diversas intencionalidades, ora de lazer, ora de diversão, porém sempre com o mesmo objetivo: o se movimentar. Encontramos pessoas nos diversos locais públicos, praticando a atividade física de sua preferência, sem ser imposto algo, mas por movê-las a continuar realizando, pois há um significado para cada uma delas.

Para a participação nessas atividades, não há um padrão de indivíduo para participar ou não desses espaços, pois todos são vistos como iguais.

Devemos, então, tirar proveito sobre o que acontece fora da escola para realizarmos mudanças no nosso cotidiano, desde que caminhe de encontro com o mundo desse aluno que se movimenta e se dispõe a realizar um trabalho condizente com o seu desenvolvimento, potencialidade e necessidade. Para isso, recorreremos a literatura na busca de identificar o que realmente ocorre na sala de aula.

Na visão de Helena e Altmann (1999), observa-se que nas aulas de educação física há alunos que são

excluídos e classificados, por fatores de: idade, sexo, gênero, classe social, altura, peso e habilidades motoras. O intuito da reflexão proposta pelos autores citados é que devemos buscar um olhar mais atento em relação a não participação de alunos obesos ou em sobrepeso, uma vez que, na escolha de times, são sempre os últimos a serem escolhidos quando não são colocados apelidos pejorativos, e se sentem incapazes de estar junto de seus colegas se desenvolvendo.

Além disso, para Macedo (2005, p 19) "as atividades devem ser necessárias e possíveis. Tarefas impossíveis geram respostas evasivas, desculpas, desinteresse, adiantamentos, sentimentos de culpa ou impotência".

Em suma, Helena e Altmann (1999) trouxeram a exclusão por fatores externos que influenciam na não participação. Já Macedo (2005, p.19) afirma que a exclusão pode ser por motivação interna, como consequência dos fatores externos. Pela tarefa ser complexa, antes de ser executada, a criança se propõe a não realizar.

Ao relatarmos uma experiência que é frequente nas aulas, não podemos deixar prevalecer a cultura dominante, que tenta impor padrões de aceitação para a prática da atividade física sobre quem pode jogar e quem não é aceito, mas pensar em uma escola democrática, inclusiva, que pensa, aceita, valoriza, reconhece e respeita a diversidade cultural, que compõe as escolas.

4.3 JOGOS E BRINCADEIRAS

Neste tópico, aborda-se sobre os jogos e as brincadeiras como constituintes da cultura corporal de movimento, inserida nos processos de ensino aprendizagem, para serem desenvolvidas nas diversas faixas etárias, com o objetivo de romper com a exclusão nas aulas, conforme visto no tópico anterior.

Rossetto et alli (2010, p.11) define a cultura corporal de movimento como "a intenção de trabalhar com práticas como os jogos, lutas, atividades rítmicas e danças, esportes, ginástica, como produções culturais".

Estamos certos de que a educação física possui um grande e vasto conteúdo a ser explorado. Cabe somente, então, ao professor saber utilizá-lo a seu favor e não somente reproduzi-lo, ou melhor, o jogar pelo jogar.

A reprodução do movimento não deve estar contido nas aulas, pois os alunos devem realizá-los não somente de um jeito como lhe são passados, mas de acordo com a sua maneira e de seus colegas. Através disso,

o professor aumentará as vivências com diversas variações de atividades e com o grande benefício: todas as crianças são valorizadas nas opiniões, no jeito de jogar e brincar. O jogo, então, não segue uma sequência linear, mas é aberto às reações que forem acontecendo.

Nesse aspecto, Rossetto et alli (2010, p.13) nos apresenta o jogo e o esporte como instrumentos educacionais que visam desenvolver atitudes e valores nos alunos. O que pretendemos destacar é:

- Resgatar valores humanos, como amizade, cooperação, solidariedade e respeito.
- Favorecer a interação entre os alunos e o meio ambiente.
- Construir regras, normas e atitudes positivas.
- Ampliar as oportunidades de desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio afetivo.
- Formar cidadãos críticos, participativos e cientes de seu papel na sociedade, visando torná-la mais justa e democrática.

Como podemos perceber, o jogo e o esporte carregam diversos significados e atitudes a serem interiorizados nos alunos.

Com isso, mostraremos abaixo, a importância dos jogos e esportes:

Os jogos e os esportes se destacam como elementos de integração social, troca de conhecimentos, ampliação das possibilidades de convivência e instrumento educacional capaz de reduzir o comportamento anti-social, prevenindo a violência por meio de regras e normas de conduta estabelecida para garantir a convivência, o espírito esportivo (ROSSETTO et alli, 2010, p.11).

Foi possível perceber a importância do jogo em proporcionar aos alunos trocas de experiências e movimentos. Neste pensamento, partimos do pressuposto de que o jogo pode ajudar as crianças a controlarem seus comportamentos perante a uma determinada situação, porém não devemos nos conformar que somente o jogo por si só resolverá os conflitos, pois acontecem a partir dele.

Contudo, se associarmos o jogo, a intervenção do professor, a resolução de problemas e os desafios em que necessite a participação de todos em pensar sobre como agir diante das situações, proporcionaremos a apropriação de sua autonomia.

Enfim, outro fato a ser ressaltado é a descoberta de possíveis saídas, estratégias para se sobressair perante ao estímulo dado, porém sempre ajustado a capacidade de solução do aprendente. Diante dessas idéias, observa-se que o nível de dificuldade ,não pode ser muito fácil, muito menos além da capacidade do grupo em solucionar.

4.4 ORGANIZAÇÃO DA AULA

Ao organizar as aulas, devemos primeiramente pensar na faixa etária a ser desenvolvida e para isso podemos citar o planejamento como uma das características primordiais para se alcançar os objetivos com a articulação de práticas diversificadas do professor, com a aula sendo dividida em etapas, que mostraremos no decorrer deste estudo.

Piccolo e Moreira (2012, p.35) afirmam que "todo planejamento deve estar permeado de flexibilidade, possibilitando ajustes [...] ao nível, ao interesse e às expectativas das crianças diante das situações de aprendizagem."

Diante dessa afirmação, o planejamento ocorre de uma maneira aberta para imprevistos que possam acontecer no decorrer do processo.

Rossetto et alli (2010) o espaço de aprendizagem, segundo o autor, se divide em três momentos: Roda de conversa sobre o jogo do dia, vivências e práticas e roda de conversa sobre o que foi feito na aula.

Na roda de conversa o professor relatará todo o percurso ou caminho que será trilhado, podendo também realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos discentes a respeito da atividade a ser vivenciada, o que denominamos de dimensões de conteúdos conceituais.

Nas vivências e práticas, o movimento é o ponto central da aula porém valorizamos também a cognição ao se realizar a ação corporal. O autor vai a favor de um movimento pensado e consciente. Essa dimensão de conteúdo chamamos de procedimental.

Já na roda de conversa do que foi feito na aula, o docente busca através de perguntas norteadoras, os valores que as atividades trouxeram para suas vidas, as modificações a serem feitas para o jogo ser realizado melhor, para a participação mais efetiva de todos, tomada de decisões coletivas, ou seja, para planejar intervenções futuras. Apresentamos então, a dimensão de conteúdo atitudinal.

Dessa maneira, há o favorecimento de um ambiente mobilizador de aprendizagens, pois há uma organização dos momentos a serem realizados a partir das três dimensões de conteúdos, com o intuito do aluno mudar os seus comportamentos. Assim, temos um indicador do acontecimento da aprendizagem.

4.5 AFETIVIDADE

Neste tópico, mostraremos a contribuição da afetividade com a valorização das relações humanas.

Conforme Picollo e Moreira:

Para desenvolver a sua sociabilidade, sua afetividade, a criança precisa interagir com outras pessoas [...]. São esses elementos integrados que estimulam sua capacidade de agir diante das tarefas que lhe são dadas. É no confronto real com os outros de seu convívio que a criança pode modificar a sua forma de sentir, pensar e agir, observando e analisando gestos, falas, atitudes daqueles que estão ao seu lado. (PICOLLO e MOREIRA, 2012, p 16).

As crianças necessitam interagir com as demais pessoas, seja o professor, o amigo, os parentes, pois a partir dessas situações, estimulará a sua criatividade frente aos desafios que estiverem propostos a serem alcançados e, ao mesmo tempo, na construção do seu conhecimento pela visão do outro. Em outras palavras, o discente passa a não ter somente a sua visão e começa a aceitar o que o outro pensa e sente.

A afetividade adquire um grande valor no contexto escolar, até pelo fato de estar relacionada com os sentimentos e o tônus muscular pelas situações que o professor desenvolve nas aulas. Se forem situações agradáveis, a resposta será diferenciada da não agradável, pois todos, quando valorizados e reconhecidos, estarão mais receptivos em participar da aula e expor suas ideias. As emoções surgem no confronto da personalidade de cada um, nas inter-relações, pois cada aluno carrega uma singularidade, um jeito de ser, ver o mundo, de se adaptar ao meio que está inserido, de se conhecer enquanto membro de um determinado grupo social e ao mesmo tempo das pessoas à sua volta. (GALVÃO, 2011, pp. 62-66)

Prossegue, Galvão (2011, pp. 97-105) com um enfoque na educação integral, nos aspectos afetivo, cognitivo, social e motor, formando um elo de ligação um com o outro.

A educação passa, então, a valorizar a expressividade do aluno através dos movimentos e pela interação com o meio que influenciará a relação da criança com o ambiente. A estrutura de aprendizagem se torna planejada, refletida com a mediação e intervenção docente em situações de conflitos que aparecem entre os alunos.

Todavia, a contribuição de uma educação cidadã, democrática, é relevante nas relações interindividuais, desde que diminua os conflitos e, sendo assim, o professor deve ter em sua mente os fatores que provocam essas situações desagradáveis, com o propósito de não se envolver com o problema, mas em encontrar caminhos para solucioná-los junto com os alunos em diálogos e rodas de conversas atreladas a construção coletiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obesidade já se tornou uma epidemia mundial, atingindo também crianças e adolescentes, devido ao estilo de vida decorrente de mudanças sociais, como o uso de tecnologias, apelos da mídia e falta de educação alimentar na família.

Atualmente, por motivos diversos, inclusive pela violência nas ruas, as crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo livre diante da televisão, computador ou videogame. (SILVA et al., 2008)

Assim, o gasto calórico é bastante baixo, enquanto o consumo de alimentos industrializados é cada vez maior. A mídia exerce forte apelo sobre esse público, que se tornou altamente consumidor de salgadinhos, doces, refrigerantes e lanches *fast food*.

De certa forma, a família também tem contribuído para essa situação, quando se acomoda com a situação e não estabelece um plano de reeducação alimentar e tempo para atividades físicas. Mas, devido a correria da vida moderna, em que geralmente os pais precisam trabalhar fora, o tempo nem sempre é suficiente para uma atuação mais eficaz. (ARAÚJO et al., 2010)

Por sua vez, a escola tem sido requerida a assumir um papel mais ativo na construção da cidadania de seus alunos. E isso engloba a formação do sujeito como um todo, de maneira a favorecer a formação de um sujeito autônomo e co-autor do processo ensino-aprendizagem. Assim, o professor orienta, informa, incentiva, propõe e, principalmente, media todo esse processo.

A escola é o local que a criança e o adolescente passam mais tempo, o que torna a escola o espaço mais propício para se incentivar a adoção de hábitos saudáveis e na promoção de atividades físicas que possam se tornar um hábito para os alunos.

Diante disso, o professor de Educação Física pode contribuir realizando um trabalho bem mais focado na questão da atividade física, preparando aulas que estimulem a essa prática. Para isso, devendo procurar conhecer seus alunos, perfil e suas necessidades, a fim de realizar um trabalho de conscientização, informação e orientação eficiente na promoção da melhoria da qualidade de vida dos alunos.

A mudança de hábitos é essencial para que a obesidade infantil seja prevenida, exigindo também a participação da família, que deve ser a grande parceria nesse processo.

Além disso, as aulas de educação física devem estimular habilidades e competências diversas, buscando incluir a todos os alunos de maneira igualitária.

É importante, ainda, que o professor de educação física realize atividades ou projetos em conjunto com outras disciplinas, a fim de tornar as aulas mais interessantes. Por exemplo: trabalhar danças folclóricas juntamente com o professor de história, que abordará o contexto, origem, surgimento e demais aspectos relativos a essa atividade; ou, com o professor de Arte, Língua Portuguesa e outras disciplinas, visando explorar a ludicidade, os jogos, a poesia, a música, a expressão corporal etc., contextualizando a atividade e dando uma visão global para o aluno.

Assim, as aulas se tornariam mais significativas e favoreceria a abordagem de temas transversais, enquanto trabalha a interdisciplinaridade.

Portanto, as aulas de educação física podem contribuir para a prevenção da obesidade infantil, bem como beneficiar o processo ensino-aprendizagem de maneira global.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Paula de A. & PIMENTA, Alexandre P. **Perfil epidemiológico da obesidade em crianças: relação entre televisão, atividade física e obesidade.** Revista Brasileira Ciência e Movimento. Brasília, v.9, n.4, p. 19 - 24, out./ 2001.

ARAÚJO, R.A, BRITO, A.A, SILVA, F.M. O papel da Educação Física Escolar diante da epidemia da obesidade em crianças e adolescentes. **Educação Física em Revista**, v. 4, n.2, mai-jun-julho-ago, 2010.

BALABAN, Geni. **Efeito protetor do aleitamento materno contra a obesidade infantil.** Porto Alegre, 2004.

BELMONTE, Terezinha. **Emagrecimento não é só dieta: uma questão psicológica, corporal, social e energética.** São Paulo: Agora, 1986.

CELESTRINO, J.O; COSTA, A.S. **A prática de atividade Física entre escolares com sobrepeso e obesidade.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte (Online), v. 5, p. 47-54, 2006.

CLAUDINO, A.M; ZANELLA, M.T. **Transtornos alimentares e obesidade.** São Paulo: Manole, 2005.

COELHO, R, SOUSA, S, LARANJO, M.J. **Excesso de peso e obesidade: prevenção na escola.** *Acta Med Port* 2008; 21: 341-344.

FERRARI; H.G.; BARBOSA, M.H. Prevalência de sobrepeso e obesidade em escolares do ensino fundamental de escolas públicas de Limeira, São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 6, n. especial, p. 234-242, jul. 2008.

FISBERG, M. **Obesidade na infância e adolescência**. São Paulo: Fundação Editorial BYK, 1995.

GALLAHUE, David L; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor, bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de e ARAVENA, César Jaime Oliva Aravena. **Didática de Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998

GALVÃO, Izabel. 2011 **Henry Wallon**. Petrópolis-RJ Vozes, 21 ºed.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LAZZOLI, J.K.; NÓBREGA, A.C.L.; CARVALHO, T.; OLIVEIRA, M.A; TEIXEIRA, J.A.C.; LEITÃO, M.B.; LEITE, N.; MEYER, F.; DRUMOND, F.A.; PESSOA, M.S.V.; REZENDE, L.; DE ROSE, E.H; BARBOSA, S.T.; MAGNI, J.R.T.; NAHAS, R.M.; MICHELS, G.; MATSUDO, V. Atividade física e saúde na infância e adolescência. **Revista Brasileira de medicina do esporte**, Rio de Janeiro v.4, n.4,p.1-3, jul/ago 1998.

LEITE, P. F.. **Obesidade na clínica médica**. Belo Horizonte: Health, 1996.

MACEDO, L, PETTY, A. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Editora Artmed, 2005.

MACHADO, J.L.; LOUREIRO, L.L. **A possibilidade de intervenção da educação física na educação de jovens e adultos para melhora da saúde e manutenção da qualidade de vida: uma revisão bibliográfica**. Disponível em: uaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2009/artigos/edfis/salao/483.pdf. Acesso em 10.05.2013.

MONTEIRO, J. C. **Obesidade: diagnóstico, métodos e fundamentos**. In: HALPERN, A. (orgs.). **Obesidade**. São Paulo: Lemos Editorial, 1998.

NOGUCHI JÚNIOR; J.C.; MOTA, M.R.; SILVA, A.O.; ARANTES, A. **A contribuição fisiológica dos exercícios físicos para o tratamento da obesidade em crianças e adolescentes escolares**. **EFEportes.com. Revista Digital**. Buenos Aires, año 17. n. 169. Junio de 2012.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Disponível em: <http://new.paho.org/bra/> Acesso em 12.06.2013.

OZELANE, S.S.; SILVA M.S. **Fatores de risco para doenças cardiovasculares em adolescentes obesos de três distritos sanitários de Goiânia**. *Rev Pensar a prática*, 2009; 12(1):1-12.

PICCOLO, V.; MOREIRA, W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012

POWERS, S. K.; HOWLEY, E, T. **Fisiologia do Exercício: Teoria e Aplicação ao Condicionamento Físico e ao Desempenho**. 3. ed. São Paulo: Manole, 2000.

ROSSETTO, A.; ARDIGÓ, A.; COSTA, C.; D'ANGELO, F. **Jogos educativos**. São Paulo: Editora Phorte, 2010.

SABIA, R.V; SANTOS, J.E. **Efeito da atividade física associada à orientação alimentar de adolescentes obesos**: comparação entre o exercício aeróbio e anaeróbio. *Rev Bras Med Esporte*. 2004; 10 (5): 349-55.

SILVA, Y.M.P., COSTA, R.G, RIBEIRO, R.L. **Obesidade Infantil**: Uma revisão bibliográfica. *Saúde & Ambiente em Revista*, Duque de Caxias, v.3, n.1, p.01-15, jan-jun, 2008.

SOUSA, E.S.; ALTMAN, H. **Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar**. *Caderno Cedes*, v.19, n.48, p.52-68, 1999.

TOIGO, A. M. **Níveis de atividade física na educação física escolar e durante o tempo livre em crianças e adolescentes**. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v.6, n.1, p. 45-56, 2007.

VARELA, Ana Paula Gramacho. **Você tem fome de que?** *Psicologia Ciência e Profissão*, Mar. 2006, vol.26, n.1, p.82-93.

**PROFESSOR QUE CONTA:
A MILITÂNCIA DO ENCANTAMENTO**

Autor(a): Denis Dias de Toledo¹

Resumo

O presente trabalho visa discorrer sobre o processo de branqueamento, racismo estrutural, religioso e seu apagamento existencial advindos da agenda colonial e as consequências em uma família e em suas gerações. O artigo é resultado de uma pesquisa e resgate das minhas raízes para entender os desdobramentos do racismo na minha constituição familiar e conseqüentemente no meu corpo. E como a arte por meio da contação de histórias, o aquilombamento por meio dos coletivos e a educação ajudaram no processo de reconhecimento, pertencimento, representatividade, legitimidade e conseqüentemente no meu fazer como profissional da educação.

Palavras-chave: Racismo estrutural; Racismo religioso; Branquitude; Arte e Educação.

INTRODUÇÃO

Quem sou nessa história? Sou um homem negro nascido em São Paulo, porém morei em Guarulhos e aos seis anos mudei para a favela da fonte no Jardim Felicidade, Zona Norte de São Paulo. Filho de Roseli e David, neto de Nanci e Roque Dias avós paternos falecidos que não conheci, avós maternos Sebastiana (viva) e Gilvan (falecido), mas que tive a honra de conhecer e compartilhar boas histórias, não histórias lidas, mas histórias vividas. Meus bisavôs paternossão Cizarina e Gabriel Dias que também não conheci. Minha Bisavó materna Benedita é viva ea única de pele clara e cabelos “lisos”, minha vó não fala de meu biso, a única história que ela me contou quando perguntei dele, foi que ele a agrediu com uma faca e fugiu, mas, ela não quis prolongar mais, muito menos falar seu nome, acredito também que ela não gosta de falar dele, pois a

¹ Professor de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo. Graduação: Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo; Especialização em Teatro-Educação pela Faculdade Paulista de Artes.

fala dela ao iniciar foi: “Aquele nego safado me bateu e fugiu”, talvez um mecanismo de defesa ou para esquecer mesmo dessas violências.

Meus tataravôs paternos são Lucas e Firmina, a Tata Firmina foi escravizada até os quinze anos de idade e sempre andava de branco como se fosse uma baiana, esta é uma pista que irei buscar para saber de qual etnia africana ela herdou ou trouxe esses costumes e assim poder aprofundar mais no conhecimento de meus ancestrais. O tata Lucas, mesmo sem eu ter conhecido deixou muitos ensinamentos que aos poucos estou compreendendo ao conversar com alguns parentes. Eu desde pequeno sempre fiz capoeira, mas nunca entendi o tamanho da ancestralidade desta luta/dança/jogo e o tata Lucas era capoeirista, participou das primeiras rodas de capoeira na Praça da Sé, sempre andava com um terno branco e pregava aos seus filhos andar da mesma forma e dizia a eles que a capoeira era a forma de resistência e assim ensinou a todos.

Não consegui ainda identificar onde essa força e esse lema se perdeu, pois a capoeira chegou a mim como uma forma de não ficar jogado na rua sujeito a cair na criminalidade ou nas drogas e dentro do próprio grupo de capoeira naquele tempo era esse mesmo viés que perpassava as aulas. Na minha família, nem meu pai sabia das histórias de como era meu Tata Lucas, sou o único praticante de capoeira da família e só agora vejo a força que ela tem, fui privilegiado de poder dar continuidade a essa geração na família, talvez se meu pai tivesse tido oportunidade quando jovem também teria feito.

Para tanto, o caminho foi longo, especificamente duas décadas em busca de visibilidade, entendendo as engrenagens do racismo estrutural, vivendo com ele a cada dia, mas, sem me colocar nesse lugar, talvez pelo fato de ter a pele mais clara que meus familiares, pela ausência deste conhecimento entre os familiares, pela falta de discussão da temática na escola, pela falta de acesso à arte e à cultura, em suma podemos simplificar dizendo que talvez foi: “pela falta”.

Em busca da visibilidade

Sou filho de pais negros, sendo meu pai negro de pele retinta e minha mãe negra de pele não retinta, até pouco tempo se auto declaravam pardos, reflexo esse do racismo estrutural que nos atravessa até hoje, onde muito de nós negros buscamos o embranquecimento para sermos aceitos. Parafraseando Fanon (2008) buscamos nos embranquecer como estratégia de sobrevivência, o que nós negros queremos é ser humano. E se ser humano é ser branco, então branco é o que tentaremos ser e é esse sistema que vem dar nome a obra

Peles Negras, Máscaras Brancas, e que hoje me ajuda entender esse processo de negritude que parece um pouco distante de meus familiares, onde ainda somos alvos desse sistema racista estrutural e institucional.

Minha mãe há três décadas atrás era ajudante de costureira, trabalhou por um ano e meio aproximadamente nesse ramo e passou a ser diarista, função que exerce até hoje. Como era a mais velha de quatro irmãs teve que começar a trabalhar cedo para ajudar em casa. Meu pai já fez de tudo, mas, grande parte desta vida foi motorista de carreta, voltava para casa só aos finais de semana, ele perdeu a mãe aos oito anos e ao mesmo tempo o meu avô o abandonou, onde passou a ficar em um internato, depois em casa de tias, depois nas ruas, becos, vielas e em carros. Os dois vindos de famílias pobres e situações adversas chegaram a ser catadores de material reciclável durante algum tempo para garantir o seu sustento e da família.

Essa condição familiar garantiu que meu pai estudasse até a antiga 6ª série e minha mãe até a 8ª série, porém ela adulta concluiu o ensino médio, diferente de meu pai que pelo seu machismo muitas das vezes não permitia que ela fosse para a escola. O racismo estrutural, as más condições sociais que estão intimamente relacionadas, o difícil acesso à cultura, fizeram com que as discussões étnico raciais, como empoderamento e representatividade não chegassem até o nosso lar.

Diante deste breve relato, me deparo com a perversidade com que o racismo/colonialismo/colonialidade instaurados em nosso tempo ditam os padrões de nossa vida, como nos vestimos, andamos, padrões de cabelo, beleza, apontados também por Fanon (2008) em sua obra.

Até os meus treze anos de idade eu precisava cortar meu cabelo tigelinha, se aparecesse em casa com o cabelo raspado minha mãe brigava comigo alegando que estava parecendo bandido, isso servia para mim, meu irmão e meu pai. Meu cabelo é crespo e este não podia crescer, o corte sempre deveria ser “tigelinha” (raspado do lado e altura três em cima), neste aspecto até que achava bom, pois para mim meu cabelo era ruim, quando faltava dinheiro e o cabelo crescia, usava boné, pois meus colegas de escola me chamavam de cabelo de bombril, de *pixaim*, isso me desmotivava e não me dava animo para ir à escola, os professores não sabiam lidar com a situação, diziam apenas para não ligar, por que eles só estavam brincando. A falta da intervenção dos professores nessas temáticas sejam elas raciais ou não pode ser determinante no processo de desenvolvimento dos estudantes.

De acordo com Munanga:

[...] o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes

ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado [...] (MUNANGA, 2005, p.16).

Posso dizer que tive alguns prejuízos por falta destas intervenções, pois a angústia, o medo e a revolta me acompanhavam quase que todos os dias e viver assim não ajuda você a desenvolver o máximo que pode suas capacidades, mas não estudar, nunca foi uma opção, o fato de meus pais elogiarem minhas notas era um dos poucos momentos que eu era visto por eles. E por isso aguentei esses ataques durante algum tempo, mas, nunca quis levar essa situação para casa, pois, eles já tinham muitos problemas, meu pai só vinha para casa de final de semana e minha mãe trabalhava o dia inteiro e durante muito tempo eu tive muito medo dela, sendo assim, quando não aguentei mais as ditas “brincadeiras” comprei um alisante na farmácia para alisar o cabelo. O cabelo não ficou liso, mas, ficou grande e cacheado, e este, foi aprovado por minha mãe, entre química, boné e calvície hereditária, a partir dos dezesseis anos começo a perder meus cabelos.

Esse “embranquecimento” se repetiu com minha irmã, minha mãe sempre usou produtos para alisar os cabelos e com a minha irmã não foi diferente, ela devia admirá-la pelos seus cabelos lisos, só que como não tínhamos muito dinheiro, ela aprendeu um método mais fácil com as minhas primas, o ferro de passar virava uma chapinha e uma passava no cabelo da outra a ponto de muitas vezes queimarem o couro cabeludo ou o próprio cabelo. Quando tiveram condições elas compraram uma chapinha. E conforme foram crescendo foram aderindo as famosas progressivas para se enquadrarem no sistema, para serem aceitas e vistas.

Mesmo com os meus cabelos cacheados as agressões continuavam na escola, na rua e em outros espaços. Era cabelo duro, macaco de cabelo de miojo, nariz de batata, ladrão de oxigênio e eu acabei aprendendo a conviver com isso, pois parar de estudar não era uma opção, meus pais sempre diziam que a vida era difícil para quem não estudava e se eu quisesse ser alguém na vida eu precisava estudar.

Em minha família nunca houve discussão sobre racismo, representatividade, Dia da Consciência Negra ou qualquer outra discussão correlacionada às relações étnico raciais, até eu mesmo não conseguia identificar para poder nomear o racismo e o machismo que perpassou a minha vida e a minha constituição familiar. Este silenciamento é uma das armas mais potentes do racismo contra a população negra e seu

projeto de embranquecimento, ao fazer com que pessoas negras não se reconheçam como tal. Esta falta de discussão familiar é reflexo deste silenciamento, mas também pode ser um mecanismo de defesa, forma de proteção, não falar sobre suas dores com a esperança das pessoas esquecerem. A ausência da discussão e empoderamento é resultado desta engrenagem que gera a não aceitação ou reconhecimento por parte da criança em relação a sua cor e isso vai lhe acompanhar e prejudicar por toda a sua vida conforme aponta Munanga:

“é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático [...] que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição a sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana “(MUNANGA, 2005, p. 120)

Fui o primeiro da minha família a se formar em uma faculdade e não me orgulho disso, pelo contrário, fico triste, muitos deles se quer concluíram o ensino fundamental, mas, ainda assim com as suas dificuldades sabem ler e escrever, então com a finalidade de tentar constatar e entender o prejuízo na identidade das crianças negras da minha família ao longo das gerações conforme apontado por Munanga e para auxiliar na escrita deste artigo ajudando-me a entender até onde o racismo estrutural chega a ponto de não nos reconhecermos como negros, apliquei um formulário com nove familiares negros. A primeira pergunta foi:

COM BASE NA AUTODECLARAÇÃO VOCÊ SE CONSIDERA RACIALMENTE:

9 respostas

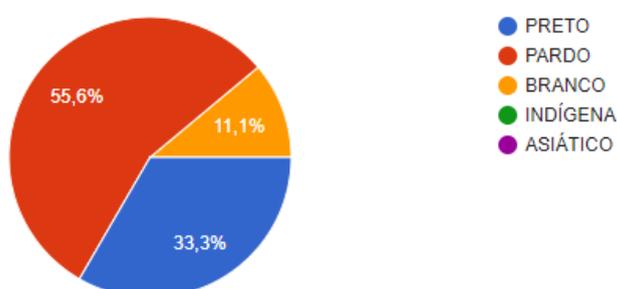


Figura 1: Gráfico da primeira pergunta.

O resultado desta pergunta me faz entender um pouco do porquê fui me identificar como negro apenas aos vinte e dois anos de idade e como a geração depois de mim também está no mesmo caminho. Quando jovem sempre achei que toda vez que eu era seguido por um segurança ou vendedora no supermercado, perfumaria, shopping ou numa loja era por que estava mal vestido, então comecei a trabalhar desde os onze anos de idade para poder comprar uma roupa e tênis de marca. Para chegar nisso, levou muito tempo, até que enfim consegui comprar as roupas que aparentemente a sociedade exigia para ser aceito e ser visto. E durante algum tempo vivi com essa ilusão. Até que percebi que essas ações continuavam, *enquadros* policiais questionando as minhas roupas, pessoas atravessando para o outro lado da rua quando me viam, e as perseguições nos espaços já mencionados acima continuavam.

O projeto de embranquecimento chegou de forma assertiva no seio familiar a ponto de um parente ter se autodeclarado branco e ainda que três pessoas se autodeclararam negras, esta concepção não está em seu discurso e isso atravessa as demais gerações que cada vez mais não se reconhecem como negros e vão acabar tendo essa consciência tardiamente. Continuam sendo alvos do racismo, mas provavelmente não conseguem ou não querem nomeá-lo.

Diante disso, me pergunto se meus familiares sabem o que é esse racismo que nos atravessa:

PARA VOCÊ, O QUE É RACISMO?

9 respostas

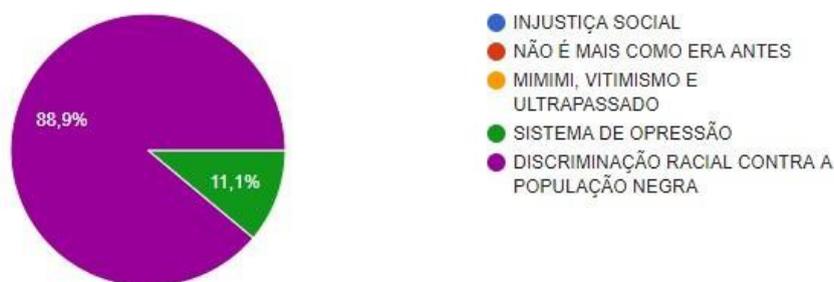


Figura 2: Gráfico da segunda pergunta.

E a resposta conforme gráfico acima é que sim, aparentemente não existe a falta desta informação no seio familiar, mas ainda necessitei ir mais além e saber se eles conseguem identificar o racismo estrutural que

está instaurado em nossa sociedade e que nós negros estamos atravessados e sofremos todos os dias, para isso pergunto:

VOCÊ JÁ FOI VÍTIMA DE RACISMO?

9 respostas

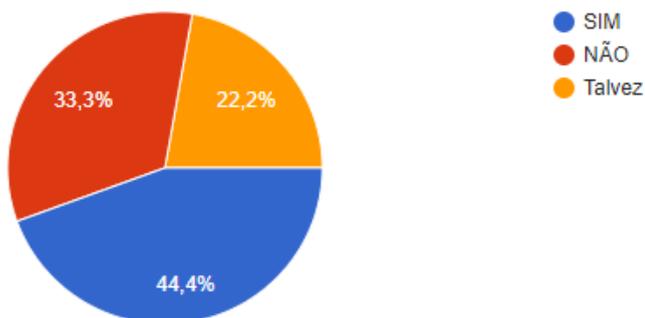


Figura 3: Gráfico da terceira pergunta.

Quatro responderam que sim, duas responderam que talvez e três disseram que não, a parcela que consegue identificar atos raciais me alivia, mas não me conforta, elas podem ter sofrido racismo, porém, não veem essa agressão como algo ligado à sua cor e isso podemos constatar no gráfico abaixo:

VOCÊ CONCORDA COM ESTAS AFIRMATIVAS (PODE ESCOLHER MAIS DE UMA OPÇÃO):

9 respostas

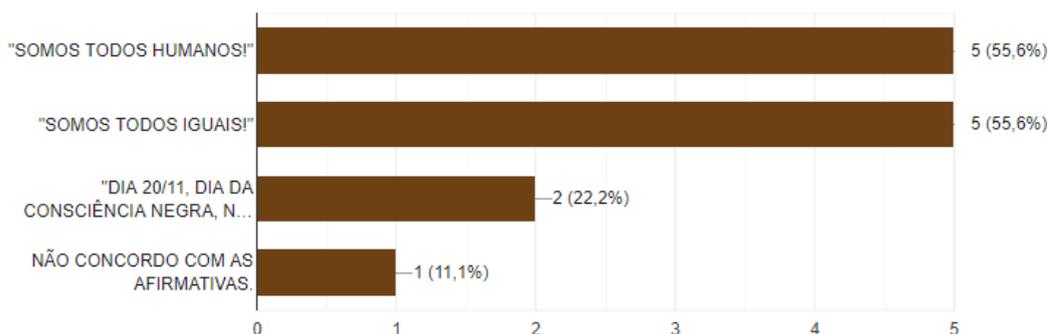


Figura 4: Gráfico da quarta pergunta.

O fato da maioria responder que somos todos iguais, somos todos humanos e que não deve ter dia da Consciência Negra, mas, sim dia da consciência humana mostra o quanto o projeto de embranquecimento foi consagrado na sociedade e conseqüentemente nos meus familiares que deslegitimam em suas respostas as pautas as quais deveriam estar em seu discurso, lutando contra a perpetuação de estereótipos, discriminações e a subsistência dos privilégios provenientes da colonização e escravização de pessoas negras que estão postos em nosso cotidiano. Segundo Almeida, o racismo opera de forma ideológica porque entende que a ideologia ocorre como uma prática social que tenta representar uma determinada realidade. No entanto, a representação que conhecemos não é a realidade, mas uma elaboração em torno de normas e padrões que não refletem a realidade.

A partir da perspectiva do autor uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos (ALMEIDA, 2018, p. 53).

Mesmo que o racismo estrutural seja perceptível no cotidiano e materializado na desigualdade social, ainda assim, parece ser imperceptível para algumas das suas próprias vítimas e isso podemos observar no Informativo do IBGE, de 2019, as desigualdades sociais do ano de 2018, por cor ou raça, se manifesta da seguinte maneira:

Mercado de Trabalho: cargos gerenciais 68,6% é ocupado por pessoas brancas, enquanto 29,9% é ocupado por pardos e negros. Distribuição de renda e condições de moradias: pessoas abaixo das linhas de pobreza, inferior a US\$, 5,50/dia, 15,4% se refere à raça branca e 32,9% à raça preta ou parda. Inferior a US\$ 1,90/dia são de 3,6% e 8,8% respectivamente. Violência: a taxa de homicídio, por mil jovens, em 2017, para a população branca totaliza-se 34, enquanto para a população preta ou parda, esse montante equivale a 98,5. Educação: a taxa de analfabetismo equivale a 3,9% da população, enquanto essa taxa equivale à 9,1% para pessoas pretas ou pardas. Representação política: dos deputados eleitos em 2018, 24,4% eram pretos ou pardos, enquanto essa porcentagem para pessoas brancas é de 75,6% (IBGE, 2019).

Esta é a realidade de grande parte da minha família, nenhum de nós está em um cargo de chefia, minhas tias, primas junto de minha mãe são diaristas até hoje, meus tios ou são motoristas, outros desempregados e outros entregadores. A geração dos anos 2000, que vem depois da minha, até que está melhorando, tenho uma prima com formação em Engenharia, porém, é gerente de loja, uma outra prima seguiu meus passos e se formou em pedagogia dando aulas em escola particular atualmente e eu sou formador na prefeitura de São Paulo. Entretanto, ainda existem lacunas deixadas pelo sistema opressor e colonial. A tarefa mais difícil é como lidar com esses vazios deixados?

O terreiro do encanto ao canto

Menino crescido em comunidade simples, fazia capoeira, porém para mim era mero lazer, não entendia a ancestralidade que ela carrega, talvez pelo fato de na escola o pouco que se falava era relacionado a algo ruim como a escravidão, também tinha o fato de alguns amigos e seus pais terem um certo preconceito dizendo que era coisa de macumba e este ser da “macumba” para mim até então nunca teve essa conotação ruim, pelo contrário ir para o terreiro era uma aventura.

Durante a semana, ficava aguardando ansiosamente a chegada do sábado, pois, era mágica a viagem até a zona leste de São Paulo. Primeiro pegávamos um ônibus até as imediações do Largo da Concórdia. Eu ia nos ombros do meu pai e meu irmão de mãos dadas com a minha mãe. Chegando lá, caminhávamos um pouquinho até o outro ponto onde pegávamos um ônibus diferente que era tipo uma espaçonave, bom, pelo menos era isso que eu imaginava. Tratava-se de um ônibus com antenas ligadas a um fio que percorria um longo trajeto. O destino era o bairro de São Mateus, lá ficava a casa de meus padrinhos de batismo e também o lugar onde a ciência encantada acontecia. O chão era batido de terra, onde podíamos andar descalços e sentir o chão, recordo que tinha algumas paredes feitas de bambu e às vezes uns gravetos se deslocavam e aquilo era como se fosse uma varinha mágica. O baforar da fumaça do cigarro de palha do baiano, do cachimbo dos pretos velhos, os banhos de ervas, o

banho de pipoca, as oferendas (também conhecido por despachos, pratos típicos feitos para agradar determinado orixá), as velas, o ponto riscado, os atabaques, tudo era magia totalmente fora da minha realidade. Era como as palavras de Rufino e Simas (p. 13, 2018):

“Para nós, o Brasil que nos encanta é aquele que se compreende como terreiro. É aquele em que praias dão lugar a cidades encantadas onde rainhas, princesas e mestres transmutaram-se em pedras, árvores, braços de rios, peixes e pássaros. No Brasil terreiro, os tambores são autoridades, têm bocas, falam e comem. A rua e o mercado são caminhos formativos onde se tecem aprendizagens nas múltiplas formas de trocas. A mata é morada, por lá vivem ancestrais encarnados nas mangueiras, cipós e gameleiras. Nos olhos d’água repousam jovens moças, nas conchas e grãos de areia, vadeiam meninos levados.” Rufino e Simas (p. 13, 2018)

E era nesse encantamento do terreiro que desde pequeno me fascinava. A batida no couro dos atabaques se alinhava com as batidas do meu coração e eu parecia querer flutuar numa imensidão de vibrações rodopiando pelo vento. Com galhos, riscava a terra reproduzindo os pontos riscados com pomba (giz) pelas entidades, mesmo sem saber o seu significado, era a minha forma de ajudar alguém também, para mim ali era o lugar onde as pessoas iam buscar algum tipo de cura e mesmo pequeno isso me era evidente.

Ver as entidades manifestando, cuidando e trazendo seus ensinamentos era algo de outro mundo. Claro que muitas coisas eu não entendia, mas, sempre observava. O que eu mais gostava de ver e de conversar era com Pai João, preto velho que viveu a escravidão em vidas passadas, me dizia nas giras do terreiro: “Gi fio, canta minha história”. Naquele tempo não entendia, tinha apenas onze anos e já vadiava nas rodas de capoeira, mesmo assim não entendia. Pai João tinha voz fraca e pouco se entendia do que ele falava. O seu andar era sofrido, corpo curvado, braços e pernas tremiam e para sentar necessitava de ajuda e ali ficava com seu cachimbo na mão.

Em quase todas as giras que ele vinha, ele pedia “Gi fio, canta minha história” até que um tempo depois percebi que ele queria que eu cantasse as ladainhas e cantigas da capoeira, naquele tempo parecia uma maneira de lembrar, porém, eu não entendia o porquê ele sempre pedia, até que na penúltima vez que nos vimos, ele falou: “Gi fio, é preciso cantar para lembrar, tu ainda a de cantar, as nossas histórias por muitas luas”. Aquilo me marcou, contudo, o tempo foi passando e o encanto e interesse por toda essa magia foi se esvaindo a ponto de a fala de Pai João cair no esquecimento.

Vários fatores favoreceram a isso, o racismo religioso já impregnado na sociedade foi o principal deles, lembro que uma vez na antiga quarta série meus colegas de sala estavam conversando sobre ter ido à missa, que estavam fazendo catequese e crisma. Até que fui questionado sobre a minha religião. Eu disse que frequentava um terreiro de Umbanda e de imediato começaram a me chamar de macumbeiro como se estivessem “brincando”. Em pouco tempo, todos da sala já estavam sabendo. Naquele momento eu percebi que as pessoas não precisavam saber da minha vida religiosa e passei a sempre dizer que era católico o que não deixava de ser verdade pelo fato de meus pais frequentarem a missa uma vez por mês também.

Era sempre assim, as guias de proteção passaram a ficar mais escondidas (conselho esse de uma professora). E se alguém visse parte dela no pescoço tinha que ter uma desculpa pronta, como: “Não! É um colar que ganhei de presente.”. Mas é claro que nem sempre acreditavam e muitas das vezes eu era excluído dos grupos. Foi a escola que começou a romper com esse encanto pelo terreiro que eu queria levar para o mundo quando pequeno, mas esse ambiente me forçou não ter orgulho de minha religião, pelo contrário, o que passei a ter foi vergonha e medo. É um mecanismo de defesa que criei e que muitas crianças criam para fugir destes ataques conforme reflete Stela Caputo (2012):

“a maioria destas mesmas crianças, ao serem discriminadas, sentem vergonha e inventam formas de se tornarem invisíveis. A principal delas é esconder os artefatos religiosos, os preceitos do culto, a fé, a cultura. Isso acontece em diversos espaços, mas, de acordo com os depoimentos, a escola é “o pior deles” (CAPUTO, 2012, p.197).

É na escola que a criança na maioria das vezes tem o primeiro contato com os diferentes tipos de racismo e grande parte das vezes os professores não estão preparados para lidar com essa situação e em algumas escolas ainda se reza a oração do Pai Nosso antes das refeições.

E isso não parou na escola, muitas vagas de emprego foram perdidas por declarar minha religião e muito provavelmente com o conjunto da obra em não atender os padrões estéticos desejáveis. Lembro-me de uma entrevista para concorrer a uma vaga de auxiliar administrativo em uma escola particular. Estava tudo ocorrendo bem a entrevistadora comentou que eu articulava bem, tinha domínio com informática e que me enquadrava na vaga, contudo, ao ler o formulário ela perguntou: “Você é da Umbanda?” eu disse que sim e que se tinha algum problema. E ela falou que não, no entanto, espero até hoje a ligação com o resultado da entrevista.

Na primeira entrevista que coloquei católico no formulário passei para as próximas fases de seleção, conforme nos lembram Simas e Rufino, “a agenda colonial produz a descredibilidade de inúmeras formas de existência e de saber, como também produz a morte, seja ela física, através do extermínio, ou simbólica, através do desvio existencial” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 11), frequentar uma religião de matriz afro-brasileira me descredenciava quase que de imediato para concorrer a vaga e mais uma vez naquele tempo tive que criar mecanismos de defesa para me enquadrar nos padrões aceitos pela sociedade e poder conseguir trabalhar.

Toda essa padronização a qual nossa sociedade foi moldada sob uma lógica eurocêntrica, perversa e dominante cujo poder é hegemonicamente branco me atingiu com êxito até os meus vinte e dois anos. Após o encontro com a arte e a cultura, a cortina que estava sobre meus olhos para não enxergar essa obscuridade do racismo que me cercava foi se esvaindo, a arte veio como um sopro resgatando minha dignidade, representatividade e a minha ancestralidade.

Passei a me ver e me entender como ser negro e a dar nome a todas as injustiças que sofri ao longo do tempo. Deixei de ter medo e vergonha da minha religião assumindo essa ancestralidade e sua importância na constituição do meu ser, mesmo que no momento não tenha um lugar para ser cuidado, estou sendo cuidado por minhas entidades que me acompanham. Entendendo isso, comecei buscar mais a respeito e a fazer algo que não tinha o hábito de fazer: comecei a ler. Mesmo com dificuldade, ao ler e olhar de forma diferente para o mundo tinha algo no meu ser que gritava para não deixar outras crianças passar pelo que passei e a arte- educação surge como ponte para atender esse chamado.

A arte como resgate de ancestralidade e militância do encantamento

Aos vinte e quatro anos de idade me formei em pedagogia, já dava aulas antes por ter me formado no magistério e nos dois processos tive bons professores, ainda assim, a formação e discussão em relação à história dos povos originários foram abordadas de forma bem superficial, contudo, tive a oportunidade de conhecer outros espaços culturais por meio das atividades complementares como museus, teatros, exposições de artes, feiras, etc. E esse fator começou a ampliar interesses que pareciam estar guardados, dando-me

vontade de ler mais sobre, mas não posso deixar de frisar que grande parte desse interesse em arte e cultura devo também a minha companheira, professora e atriz Nathalia que me incentivou e me apresentou ao universo da arte e da cultura.

Lembro que no segundo ano do magistério tivemos a visita da dupla de contadores de histórias chamados de “Sansakroma” e eles narraram à história “O Macaco e o Tambor” que é um conto de origem africana e aquilo me chamou muita atenção que até comprei um livro deles que se chamava “Nzuá e o arco-íris” um livro que tenho até hoje, mas confesso que as demandas de trabalho, escola e o baixo conhecimento sobre cultura dos povos originários não me fizeram ir mais a fundo nesta época.

Quando me formei e fui lecionar, comecei a perceber o quanto as coisas não haviam mudado desde o tempo em que eu era aluno. Nas escolas, ainda se via um trabalho muito raso de empoderamento, representatividade, valorização e conhecimento das histórias e culturas dos povos originários. As professoras liam o livro “Menina bonita do laço de fita” da autora Ana Maria Machado e achavam que já tinham contemplado a lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” dentro das disciplinas, mas a meu ver, isso não é o suficiente, a educação é o principal caminho para a emancipação de jovens, bebês e crianças. Neste sentido, selecionar, analisar e fazer uso de maneira propositiva de literaturas potentes é papel fundamental dos professores para garantir uma educação pautada na equidade e não simplesmente ler um livro que na minha concepção já passou de seu tempo.

A lei 10.639/2003 é fruto de muitas lutas, de muitos corpos negros e vemos atualmente que ela ainda não está sendo suficiente, talvez pelo fato de os professores não possuírem essa consciência e acharem que estas discussões são os famosos “mi mi mi” e isso é o primeiro grande obstáculo, uma vez que a educação é o caminho para essa desconstrução como diz Munanga:

“[...] Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.” (MUNANGA, 2005, p.17).

A escola é o lugar de maior acesso às famílias para mandarem seus filhos para adquirir esses conhecimentos e é papel do professor ser capaz e sensível de desconstruir nos educandos estes estereótipos, mitos, preconceitos e discriminações destes futuros cidadãos da nossa sociedade conforme o autor complementa:

“Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.” (MUNANGA, 2005, p.15)

Muito do que presenciei, vai ao encontro com conceitos e preconceitos por parte dos próprios profissionais, nas formas de pensar e agir, de escolher materiais, livros e da pouca iniciativa em buscar parceria com aqueles que já desenvolvem um trabalho com a temática, mas a questão está ligada também a ausência de formações por parte das instituições educacionais que de certa forma até promove formações, porém não consegue atender a maioria de seus profissionais, bem como fazer o mapeamento e acompanhamento das unidades que necessitam de suporte formativo para desenvolver uma educação com os princípios da equidade, inclusão e integralidade

Ao me deparar com esse cenário nas escolas tive a plena convicção de que precisava fazer algo diferente do que estava acontecendo nas escolas e fui procurar alguns cursos de contação de história para ver se conseguia chegar a mais crianças e mais adultos da mesma forma que aqueles contadores de histórias no tempo do magistério e outros artistas que fui conhecendo ao longo de minha trajetória chegaram até mim.

Mesmo sem nenhum curso eu já contava histórias de diversas culturas, promovia atividades com temáticas de gênero e étnico racial para minha turma, mas, era sempre com muita insegurança, por isso

decidi estudar. Em umas dessas buscas, fiz um curso de contação de histórias no Senac e em meio ao curso a minha professora disse: “Não sei se você acredita, mas já lhe avisaram há muito tempo que você ia cantar muitas de nossas histórias, então acredite”. Aquilo mexeu comigo de um jeito que me arrepiei e a fala de pai João veio novamente pela magia do encantamento da palavra. Como diz Hampâté Bâ “Palavra é vida”, foi uma confirmação de que eu estava no caminho certo.

Desta forma, passei a buscar mais especializações, a conversar com pessoas que já estavam na militância há mais tempo, contadores de histórias africanas e afro-brasileiras e professores que também fazem a suas movimentações em suas escolas para garantir que todas as histórias sejam acolhidas e representadas, levando as histórias de nossos ancestrais entendendo de onde vim e quem sou no mundo e assim ajudar a aqueles que passam por mim também.

O processo tornou-se mais significativo quando vi os frutos do trabalho dando resultado, lembro que em 2018, uma aluna chamada aqui de Hilary de três anos de idade da sala do lado em que eu dava aula, estava com dificuldades. A professora me procurou dizendo que a Hilary não queria tirar a touca de jeito nenhum e isso já durava algum tempo. A professora relatou que a mãe tinha uma filha branca de cabelo liso e a Hillary era negra de cabelo black. De cara, pude imaginar o que estava acontecendo e questionei a minha companheira de trabalho sobre as condutas que ela tinha tomado, e ela informou que conversado com a Hillary e a elogiou, mas, que não teve sucesso, pois ela não sabia lidar com essa situação.

Perguntei para a Hilary se ela podia e queria ficar na minha sala aquele dia e ela disse que sim e minha companheira concordou. No primeiro dia, li o livro: “O Mundo no Black Power” de Tayó da autora, Prof. Dra. Kiusam Regina de Oliveira, antes de contar a história fiz a leitura das imagens com a turma explicando que era a história de uma princesa, durante a narração coloquei a Hilary como a protagonista da história me ajudando a encenar toda a história. No decorrer da história ela esbanjou um sorriso e tirou a touca que vestia para podermos colocar, as fitas, borboletas e coroa. Ela passou o dia todo sem a touca, porém, na hora de ir embora ela colocou novamente o acessório. No dia seguinte, ela retornou e ao chegar à sala guardou a touca na mochila e perguntou se ela poderia contar a sua história para os amigos claro que eu disse que sim, do seu jeito lendo as figuras ela contou e os amigos ficaram ali admirando e querendo ajudá-la a contar, foi mais um dia que ela passou sem a touca.

No dia posterior ela faltou e no outro já não ficou mais na minha sala. Passou uma semana e ela

chegou correndo pelo corredor com o cabelo trançado toda feliz e me deu um abraço dizendo que a mamãe tinha penteado o seu cabelo, mas que o cabelo dela era lindo de qualquer jeito, pois, no *black* dela pode caber o mundo.

Esse foi um de alguns resultados que tive nesse pouco tempo de magistério na educação infantil, mas, que fazem toda a diferença. Mesmo diante de tais experiências, não me sentia preparado para ajudar e dar o suporte que os companheiros precisavam como no caso dessa professora que me veio pedir ajuda. Claro que tinha e tenho, muito a aprender, mas, grande parte dessa insegurança é o resultado do silenciamento que o colonialismo fez com nossos corpos a ponto de não nos sentirmos validados para tal e qualquer discussão onde ficamos em uma posição constante de inferioridade como aponta Carneiro:

“O papel estratégico que a escola formal vem desempenhando no Brasil, na reprodução de uma concepção de sociedade ditada pelas elites econômicas, intelectuais e políticas do país. Nesta concepção, raça e cultura são categorias estruturais que determinam hierarquias que só podem ser plenamente legitimadas, se puderem – por meio da repetição sistemática e internalização de certos paradigmas (dos quais as teorias racistas são decorrentes) –, instituir e naturalizar em uns, uma consciência de superioridade, e em outros, uma consciência de inferioridade.” (Carneiro, 2005, p. 106)

Para sair dessa condição de inferioridade foi e ainda é muito difícil, no entanto, encontramos coletivos uma forma de fortalecimento e entendimento de que não estou sozinho, primeiro foi no *Ayó* - Encontro Negro de Contadores de História no Rio de Janeiro, lá pude conhecer contadores que eu admirava de longe, pude aprender por meio da troca, por meio do afeto e esses frutos colho até hoje. Conhecendo mais e mais contadoras e contadores, mestres de capoeira, mestre jongueiro, indígenas e professores da vida que também conheci no curso de pós-graduação da Casa Tombada que me fortalecem na tradição da oralidade e me dão forças para poder contar histórias de meus ancestrais não só na minha sala de aula, mas em outras escolas e espaços culturais.

Passsei a contar histórias de forma voluntária em escolas e a dar formação básica a partir das minhas experiências com cantigas, histórias e brincadeiras africanas para professoras que tinham as mesmas dificuldades que tive e ainda tenho, mas que estamos juntos trilhando esse caminho. As formações pautadas no currículo vivo a partir das experiências tem trazido grandes resultados de trabalhos em outras unidades, onde pude perceber que outras meninas e meninos como a Hillary pudessem receber uma educação que pesasse em suas subjetividades, ainda que devagar sinto que estou no caminho certo.

A arte de contar histórias renovou a forma de como vejo o mundo: a não ter medo de dizer quem sou, qual religião sigo, que roupa ou cabelo tenho. E isso reverbera diretamente nos meus alunos, pois, trago representatividade potente para eles desde meu corpo, até a minha fala. Através da arte consegui produzir vida e sentido para mim e para os meus, em meio à perversidade em que nos encontramos nessa sociedade em relação ao meu povo. Essa militância, que chamo de militância do encantamento e que adotei de Kiusam de Oliveira é a que eu quero deixar para os que vierem depois de mim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fala de Pai João me faz lembrar o provérbio Iorubano “Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”, e parafraseando Emicida, penso que estamos correndo atrás de corrigir os problemas que vieram antes da gente chegar. Esse sistema hegemônico branco e eurocêntrico foi criado para nos invisibilizar, para nos matar, para nos oprimir a ponto de perdemos nossas raízes. E para que isso não aconteça, nós educadores precisamos nos armar e nossa arma é a caneta, nosso escudo são os livros e nossa voz é a nossa lança.

Analisando essa trajetória de não se entender como homem negro e agora estar no centro formativo com as frentes de relações étnico raciais, ciências humanas e educação infantil, na DIPED – Divisão Pedagógica – Prefeitura de São Paulo, percebo a importância da educação, da arte e da cultura na formação dos profissionais da educação.

Para que a minha história e de muitos outros irmãos não se repita com outras crianças e adolescentes, nós professoras(es) precisamos deixar de lado nossos achismos e pensamentos do senso comum e estar em busca de uma formação continuada potente, que promova a desconstrução em nós mesmo fazendo com que essas discussões estejam presentes no cotidiano das unidades educacionais de forma potente e assertiva. Para tanto também se faz necessário a articulação de estratégias que garanta formações de qualidade e acompanhamento específicos para todos os profissionais da educação por parte das instituições que administram e acompanham as unidades educacionais. Como diz Munanga (2005) a maioria de nós educadores recebemos uma educação e formação acadêmica eurocêntrica e que podemos, em virtude desta,

reproduzir consciente ou inconsciente os preconceitos que nos atravessa codianamente.

Desta forma estes poderão levar de forma propositiva e consciente propostas para jovens, bebês e crianças que acolham todas as narrativas, garantindo que estes não tenham a visão da história única do homem branco europeu que está posta na sociedade e possam se sentir representados e capazes de almejar o que quiserem, bem como para serem cidadãos críticos e lutar por esses direitos.

O autor ainda nos alerta que se na escola os estudantes podem aprender a ser preconceituosos, machistas, sexistas e homofóbicos, a escola também pode mediar a formação de cidadãos mais humanos, conscientes que valorizem, respeitem e convivam com as diferenças.

É muito triste ver mais crianças, jovens e adultos que assim como eu, não se reconhecem como negros, sendo deslegitimados, tendo sua história apagada. Compete a nós tentar resgatá-la e reescrevê-la, muitos já passaram e lutaram para ainda estarmos em uma situação melhor. Meus familiares não tiveram a mesma sorte e aos poucos também estão se descobrindo a partir da minha caminhada.

Por fim, é preciso romper com modelo de escolas com uma base epistemológica colonial e eurocêntrica posto no sistema educacional brasileiro e adotando uma educação antirracista e pluriversal, com formações continuadas aos profissionais de educação que ainda não tem conhecimento destas pautas e fazendo o acompanhamento destes para garantir que a Lei 10.639/2003 seja efetivamente implementada nas escolas. E para isso compreendo a contação de história como o principal instrumento para garantir essa implementação e trazer para educação todas as histórias que não são contadas e permitir que aqueles que foram silenciados tenham a sua voz ouvida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. Ibge. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas, informação demográfica e sócio econômica, 2019. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf> Acesso em 14 de novembro de 2020.

CARNEIRO, A. S. (2005). **A Construção do Outro como Não-Ser e como fundamento do Ser**. São Paulo, 2005 (Tese (doutorado)-FEUSP/USP).

CAPUTO, Stela. G. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé**. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. MOREIRA, Adilson José. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

RUFINO, Luiz & SIMAS, Luiz Antonio. **Flecha no Tempo**. 1º ed. - Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: as ciências encantadas das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DE LIBRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Autor(a): **Janaina Maria Pereira dos Santos Carneiro**

Resumo

O texto a seguir tem como objetivo analisar a inserção da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS na sociedade Brasileira através da sua evolução ao longo dos anos. Como foi difícil os surdos alcançarem uma metodologia adequada de ensino, que fosse realmente eficaz. As dificuldades sofridas pelos surdos, para alcançar o direito a uma educação escolar de igualdade. Mesmo com todos os avanços na parte de leis e conscientização, os pais de crianças surdas ainda enfrentam muitas barreiras quando tentam inserir seus filhos nos meios educacionais, não encontram pessoas com formações adequadas nem locais estruturados para recebê-los.

Palavras-chave: Língua de Sinais; LIBRAS; Inserção de LIBRAS.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado com o intuito de nos fazer questionar e refletir sobre a importância da inserção da língua de sinais- LIBRAS na sociedade brasileira. Hoje o que se observa é que ela é uma língua restrita a comunidade surda, o que dificulta a comunicação entre todos.

Pensando nisto levantou-se alguns questionamentos que se acredita de suma importância refletir: por que uma língua onde vimos intérpretes em vários locais, como entrevistas, jornais, palestras, até ao lado do presidente da república não é ensinada nas escolas? Por que esta língua apesar de tantos esforços da comunidade surda, ainda é tão pouco difundida? Por que não há dentro das escolas públicas alunos surdos e nem profissionais de libras já que é uma língua oficial do nosso país?

Pretende-se ao longo do texto através das discussões feitas por vários autores buscar respostas para as indagações feitas e ver se é possível mudar este cenário, trazer a LIBRAS de maneira efetiva, como uma língua obrigatória do currículo escolar. O objetivo fundamental desta pesquisa é que através dessas reflexões, essas dificuldades enfrentadas fiquem mais claras, é preciso compreender toda a história da evolução da língua de

sinais no Brasil, para entender o que estamos vivendo hoje, e qual a razão das crianças surdas não estarem inseridas na escola regular, sendo que a grande maioria estuda em institutos apropriados.

A importância deste estudo se deve a necessidade de se pensar em uma maneira de inserir essas crianças de forma inclusiva, oferecer profissionais qualificados e dar a eles suporte quando surgir as dificuldades, uma educação de qualidade, uma escola estruturada com materiais adequados. É preciso analisar e colocar em prática medidas que solucionem o problema.

Esta pesquisa se justifica por se observar que a inclusão na escola ou na sociedade de criança surdas é fundamental para que assim todos possam passar a ter contato com a língua de sinais. Ela interessará profissionais da área da educação, estudantes, alunos e toda sociedade, pois todos são parte fundamental no desenvolvimento de qualquer ser humano.

A metodologia usada foi pesquisa bibliográfica, em cima de artigos e livros sobre o tema abordado, focando na parte histórica da língua, sua evolução e as dificuldades de inserção na sociedade.

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL

A educação dos alunos surdos se inicia no século IX. Segundo Kalatai e Streiechen (2012, p.03), foi nessa época que D. Pedro II trouxe um professor francês Hernest Huet, para o Brasil.

Em 26 de setembro de 1857 é fundada no Rio de Janeiro a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Os ensinamentos de Huet fizeram com que a língua de sinais se difundisse no Brasil. (KALATAI; STREIECHEN, p.03)

Kalatai e Streiechen (2012, p.03 *apud* LEVY 1999, p.14) “[...] O currículo apresentado em 1856 tinha como disciplinas o português, aritmética, história, geografia e a “linguagem articulada” e “leitura sobre os lábios”, para os que tivessem aptidão”.

Alguns anos depois o professor Hernest deixa o instituto, e com isso a educação dos alunos surdos se perde, o governo não estava preocupado com a educação das pessoas. Então em 1873 Joaquim José de Menezes Viera começa a ensinar uma linguagem conhecida como “linguagem articulada”.

Este ensino foi realizado por sete anos, sendo que, após este tempo, foi considerado pelo diretor Dr. Tobias Leite, que os alunos não haviam obtido nenhum rendimento com este treinamento, enquanto o ensino através da escrita havia se mostrado útil. Por esta razão em 1889, o Governo ordenou que o

ensino da “linguagem articulada” fosse feito apenas por alunos que pudessem se beneficiar, a critério do professor e do diretor, sem que existisse prejuízo à instrução da linguagem escrita. (MOURA, 1996, p.82)

Para Kalatai e Streiechen (2012, p. 04) observa-se que o ensino era focado na leitura e na escrita, como isso era uma tarefa difícil para os alunos surdos, usavam a leitura labial, tem alguns alunos que conseguiram aprender, mas quem não conseguia sofria com a discriminação e o preconceito, é possível perceber isso nas literaturas.

O preconceito que existia em relação às pessoas surdas fica evidenciado em boa parte das literaturas. Muitas delas retratam a crueldade demasiada, inclusive com inúmeros assassinatos cometidos contra as crianças que nasciam surdas. Essa foi uma realidade em Roma, Grécia e outros Países. (KALATAI; STREIECHEN, 2012, p.04)

Kalatai e Streiechen (2012, p.04 *apud* DORZIAT, 1999, p. 13), ao longo da história, algumas filosofias educacionais ganharam destaque em relação à educação de surdos: “[...] apesar das diferentes opiniões que dividem e subdividem as metodologias específicas ao ensino de surdos, em termos de pressupostos básicos, existem três grandes correntes filosóficas: a do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo”. Elas também citam a pedagogia Surda, segundo Kalatai e Streiechen (2012, p.04) é a mais adorada e defendida pela comunidade surda.

AS METODOLOGIAS USADAS AO LONGO DOS ANOS

O oralismo sofreu muitas críticas, pois era difícil uma criança surda conseguir assimilar, acabava se tornando um ensino artificial, elas pronunciavam algumas palavras, mas sem saber o que significavam.

O principal objetivo da metodologia Oralista é desenvolver a fala do surdo, pois para os defensores deste método, a língua falada era considerada essencial para a comunicação e desenvolvimento integral das crianças surdas. Esta metodologia foi proposta e defendida em um evento internacional realizado em Milão/Itália chamado ‘Congresso Internacional de Educação de Surdos’. (KALATAI; STREIECHEN, 2012, p.05)

A metodologia Oralista, após o Congresso, passou a ser utilizada pela maioria das escolas na educação de surdos de muitos países. A língua de sinais foi proibida, começando assim uma longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o direito linguístico por meio da sua língua natural, a língua de sinais. (KALATAI; STREIECHEN, 2012, p.05)

Comunicação total surgiu. Com esta metodologia o surdo podia usar qualquer forma de comunicação

para aprender.

O que a comunicação total favoreceu de maneira efetiva foi o contato com sinais, que era proibido pelo oralismo, e esse contato propiciou que os surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, externamente ao trabalho escolar. Essas línguas são freqüentemente usadas entre os alunos, enquanto na relação com o professor é usado um misto de língua oral com sinais. (LACERDA, 1998, p.01)

Entre essas metodologias de ensino a mais usadas ainda hoje é o bilinguismo, ele trabalha com duas línguas ao mesmo tempo, língua portuguesa e LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). E foi uma metodologia exigida pelos próprios surdos.

Este modelo metodológico consiste em trabalhar com duas línguas no contexto escolar e, neste caso, as línguas em questão são a Língua Portuguesa (escrita) e a Língua Brasileira de Sinais - Libras. A metodologia Bilíngue é utilizada atualmente com surdos em algumas instituições educacionais brasileiras. (KALATAI; STREIECHEN 2012, p. 08)

Lacerda (1998) defende esse modelo de educação bilíngue, para ela é a educação mais apropriada para o indivíduo surdo, é uma linguagem adquirida naturalmente, sendo tão eficiente como a linguagem desenvolvida pelos ouvintes.

O modelo de educação bilíngüe contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo. Essa situação de bilingüismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilingüismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos. (LACERDA, 1998, p.01)

E a pedagogia surda quando surgiu e trouxe um novo olhar para a educação dos surdos, é a metodologia de ensino mais completa.

Para Kalatai e Streiechen (2012, p.12) essa metodologia é a melhor porque prepara o aluno surdo desde a educação infantil, por professores especializados, fazendo assim, com que o ensino seja mais completo

e efetivo. Elas admitem que ainda tem um longo caminho para alcançar esse modelo de educação, falta profissionais e a escola não está preparada para receber esses alunos, mas grandes avanços já foram feitos.

A metodologia realmente desejada pelo povo surdo é a Pedagogia Surda, visto que as lutas destas pessoas giram em torno da constituição da subjetividade do jeito surdo de ser, ou seja, da construção de sua verdadeira identidade e consagração de sua cultura, e que só poderá ocorrer no encontro com seus pares. A Pedagogia Surda requer, portanto, a presença do professor surdo em salas regulares de ensino assim como nas escolas especiais e Centros de Atendimento Especializado para surdos - CAES, em tempo integral. São os professores surdos que ensinam os surdos. (KALATAI; STREIECHEN 2012, p.10)

Língua Brasileira de Sinais- Libras tem ganhado força devido a Comunidade Surda e pela inclusão de alunos surdos na rede pública e privada de ensino. A regulamentação da Libras ocorreu por meio da Lei 10.436/2002.

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p.1).

Em alguns cursos superiores já é obrigatório o ensino de LIBRAS, principalmente os que envolvem a área da educação.

O Decreto 5626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, em seu Artigo 3º cita a inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema Federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (KALATAI; STREIECHEN 2012, p.09 *apud* BRASIL, 2005).

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS NA SOCIEDADE

A língua brasileira de sinais é uma ferramenta de inclusão, essa é a principal importância da sua inserção na sociedade, é assim que todos podem passar a se comunicar como iguais. O que acontece hoje é que pessoas surdas só se comunicam entre si, são conhecidas como as comunidades surdas, somente entra nesse grupo parentes e pessoas próximas a eles, mas se a língua de sinais passasse a ser ensinada dentro do ensino regular todos teríamos condições de nos comunicar.

Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias surdas, mas que apóiam os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas surdas para os alcançarem.

Participam também dessas comunidades, pessoas ouvintes que executam projetos de assistência social ou religiosa, ou são intérpretes, ou são familiares, pais de surdos ou conjugues, ou ainda amigos e professores que participam continuamente em questões pertencentes à comunidade, por isso estão sempre nas comunidades, como membros.(SANTOS FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.01)

Segundo Santos Filho e Oliveira (2016) as comunidades surdas lutam para que a língua de sinais seja mais abrangente para que haja uma comunicação eficaz e contínua entre surdos e ouvintes.

A minoria linguística formada por comunidades surdas no Brasil, na qualidade de minoria lingüística, reivindicam o reconhecimento oficial da língua brasileira de sinais - LIBRAS - como um direito.

Alguns fatos são adicionados nesse contexto que é a minoria linguística são: a não comunicação entre surdos e ouvintes, pois os ouvintes não são fluentes a língua de sinais e os surdos não são fluentes a língua portuguesa, seja oral ou escrita; O desconhecimento da língua de sinais por ouvintes que a consideram inútil e não a socializam como meio de comunicação;

Apesar de a Língua Portuguesa ser a língua oficial do Brasil e a segunda língua - L2 - dos surdos, elas (língua brasileira de sinais e a língua portuguesa) permitem ao surdo interagir e participar na sociedade como cidadão; (SANTOS FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.01)

Muita já começou a ser feito pelo país inteiro, vemos movimentações de intérpretes hoje na mídia e em eventos importantes, e nos cursos superiores.

A inclusão leva a reconhecer a importância da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS no âmbito escolar. A conquista da disciplina nas Universidades e Faculdades mediante Lei N° 10.436 e regulamentada no Decreto N° 5. 626 tem sido uma grande conquista. (SANTOS FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.01)

Para Santos Filho e Oliveira (2016), esses movimentos precisam continuar, pois o Brasil possui mais uma língua oficial e as pessoas não conhecem.

Em todo o território nacional, esse processo foi iniciado e já oferece resultados significativos, por isso há necessidade de se criarem mecanismos de divulgação, aquisição e aprendizagem da língua brasileira de sinais. A comunidade acadêmica começa a se interessar pela língua de sinais, ao iniciarem a profissão no mercado de trabalho encontraram o surdo o que fazerem? Por isso é importante divulgar a língua de sinais. O surdo tem uma língua e um país que não a reconhece. (SANTOS FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.01)

Essa maneira de viver tem feito com que a comunidade de surdos se unam em busca de seus direitos,

fazendo assim, com que cada vez seja mais evidente sua presença dentro da sociedade.

Assim, essa comunidade tem mostrado que não aceita mais ser tratada como inferior ou atrasada. Os surdos têm se unido e com isso formado lideranças que estão enaltecendo a história dos surdos na construção de um povo forte, com interesses compartilhados e, sobretudo, com uma identidade própria que busca o direito de ser respeitada. (SANTOS FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.01)

LÍNGUA DE SINAIS DENTRO DO ÂMBITO EDUCACIONAL

Para Camargo e Bosa (2009, p.68), incluir uma criança com deficiência no sistema educacional não é assim tão fácil. Os profissionais que devem trabalhar com essas crianças não possuem materiais adequados e nenhuma formação.

A literatura tem demonstrado que isso se deve, em grande parte, à falta de preparo de escolas e professores para atender à demanda da inclusão [...] sobre a experiência de inclusão. Foram identificadas diversas dificuldades apontadas pelos professores, tais como a falta de orientação, estrutura e recursos pedagógicos. Além disso, foi verificado que os professores tendem a confundir os princípios de inclusão e integração. (CAMARGO; BOSA, 2009, p.69)

Com essa dificuldade encontrada para inserir os filhos numa escola regular, faz com que a comunidade surda viva em uma realidade paralela.

As comunidades surdas, muitas vezes, encontram-se alheias às realidades da atividade, por não serem atendidos de acordo com suas necessidades e não terem efetivados seus direitos à informação, a inclusão social, e conseqüentemente, à prática do ensino, mas continuam unidos com familiares a lutarem por uma boa educação. (SANTOS FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.01)

É preciso mudar esse olhar, pois todos tem direito a educação. Para Mantoan e Pietro (2006, p.40), a condição da criança deve ser vista como uma diversidade e ser valorizada na aprendizagem, as limitações do indivíduo deve ser observadas e colocadas nos planejamentos escolares, pois é benéfica para a educação com um todo.

Partindo do princípio de “igualdade de oportunidade” e “educação para todos” é claro que deve-se ampliar as oportunidades educacionais para todos em que está inserido o acesso e permanência à escolarização aos alunos surdos. Se existe esse direito a comunidade continua lutando pelos princípios, como mães de surdos participam das reuniões pedagógicas para organizar os projetos da escola, não é só terem um bom projeto, mas todos que querem e fazem parte da comunidade estejam ligados com o propósito de igualdade. (SANTOS FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.01)

É preciso intervir nessa situação para que todos tenham acesso o que é seu por direito garantido em lei, para que essas crianças tenham condições de ser um indivíduo pleno em seu desenvolvimento social e pessoal. “A educação inclusiva tem sido caracterizada como um ‘novo paradigma’, que se constitui pelo apreço a diversidade como condição a ser valorizada”.(MANTOAN; PIETRO, 2006, p.40)

CONCLUSÃO

Analisando tudo o que foi estudado e pesquisado para a elaboração deste artigo, conclui-se que devido o uso da língua de sinais ser limitada a surdos, familiares e pessoas próximas, faz com as pessoas surdas vivam em uma sociedade paralela, não havendo interação com os ouvintes por falta de comunicação. O que explica que mesmo hoje a língua de sinais sendo vista em vários locais ainda é restrita somente a uma tradução aos surdos.

LIBRAS já é uma língua oficial, uma grande conquista, mas não é ensinada, somente em cursos especiais, para quem tem interesse em buscar essa formação. Isso precisa mudar, por isso é tão importante a inserção da língua de sinais na sociedade, os surdos vão passar a ser cidadãos efetivos da sociedade.

E o primeiro passo para uma grande mudança é trazer a língua de sinais para dentro da escola. A comunidade surda luta a anos pela mudança nesse cenário, essa língua precisa ser difundida. Agora é o momento de aprofundar os estudos para que essa inclusão venha de forma efetiva na nossa sociedade, formar profissionais e valorizar o seu trabalho, estruturar as escolas com materiais adequados e mostrar que, apesar de ser um desafio enorme, sim é possível.

Somos otimistas e sentimos que as reflexões feitas durante a elaboração deste artigo, são os primeiros passos para uma mudança significativa no quadro que vivemos hoje.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Laine Reis. INCLUSÃO SOCIAL DO SURDO: Reflexões Sobre as Contribuições da Lei 10.436 á Educação, aos Profissionais e á Sociedade Atual. Portal do e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento. 07 de março, 2012. Disponível em:<
<https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/inclus%C3%A3o-social-do-surdo-reflex%C3%B5es-sobre-contribui%C3%A7%C3%B5es-da-lei-10436>

> acesso em: 15, março, 2021.

BRASIL, Lei nº10.436. Presidência da República, Casa Civil - Brasília, 2002. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> acesso em: 15, março, 2021.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicol.

Soc. vol.21 no.1 Florianópolis jan./abr. 2009. Disponível em:<
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20834>> acesso em: 20, janeiro, 2021.

CAMPOS, Leonardo; RODRIGUES, Bruno; SILVA, Maria Elena Neves da. A INCLUSÃO DOS SURDOS NA EDUCAÇÃO E NA SOCIEDADE. XIV Seminário

Internacional de Educação no Mercosul. 8 a 11 de maio de 2012. Disponível em: <
<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2012/Educacao%20e%20desenvolvimento%20humano/artigo/a%20inclusao%20dos%20surdos%20na%20educacao%20e%20na%20sociedade.pdf>> acesso em: 16, março, 2021.

KALATAI, Patricia; STREIECHEN, Eliziane Manosso. AS PRINCIPAIS METODOLOGIAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL. 2012.

Disponível em: < <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>> acesso em: 15, março, 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. Caderno Cedes, vol. 19, n 46. Campinas, 1998. Disponível em:<
<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=248>> acesso em: 15, março, 2021.

LEME FILHO, Miguel Arcanjo; GARCIA, Clarice Aparecida Alencar. O Surdo na Sociedade Ouvinte: Um Caso de Inclusão ou Exclusão?. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 06, Vol. 07, pp. 97-107, Junho de 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: <
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/surdo-na-sociedade>> acesso em: 18, março, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim, org. Inclusão

Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MOURA, Maria Cecília de. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Tese de Doutorado Psicologia Social, São Paulo, 1996. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/128_147.pdf > acesso em 15, março, 2021.

SANTOS FILHO, Genivaldo Oliveira; OLIVEIRA, Rozilda Ramos dos Santos. A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DA LÍBRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA. Linked in - LÍBRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA. 13, janeiro, 2016. Disponível em: < <https://pt.linkedin.com/pulse/import%C3%A2ncia-da-inser%C3%A7%C3%A3o-l%C3%ADbras-na-sociedade-wanderley-santos#:~:text=O%20reconhecimento%20da%20LIBRAS%20como,os%20levem%20a%20adquirir%20independ%C3%A2ncia.>> acesso em: 20, março, 2021.

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) X LÍNGUA PORTUGUESA: COMO SE RELACIONAM QUANDO SE TRATA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Autor(a): **Janaina Maria Pereira dos Santos Carneiro**

Resumo

O texto a seguir tem como objetivo analisar a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) dentro das escolas. Mostrar a surdez não como uma deficiência e sim como possibilidade de incluir uma nova cultura dentro das salas de aula, em todos os segmentos educacionais, mas principalmente no ensino fundamental, onde a necessidade de comunicação entre os jovens se torna muito mais complexas, relacionando com a língua portuguesa. Mostrar a evolução de toda esta metodologia ao longo dos anos, como foi difícil os surdos alcançarem um ensino que fosse realmente eficaz e como inseri-la de maneira definitiva dentro das escolas. As dificuldades sofridas pelos surdos, para alcançar o direito a uma educação escolar de igualdade. Mesmo com todos os avanços na parte de leis e conscientização, os jovens e adolescentes surdos ainda enfrentam muitas barreiras quando tentam se inserir no mundo dos ouvintes ficando muitas vezes restritos ao seu próprio grupo.

Palavras-chave: Língua de Sinais; LIBRAS; Inserção de LIBRAS.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado com o intuito de nos fazer questionar e refletir sobre a importância da inclusão de língua de sinais- LIBRAS nas escolas brasileira e seu papel junto a língua portuguesa no ensino fundamental. Hoje o que se observa é que ela é uma língua muito restrita a comunidade surda, o que dificulta a comunicação entre todos.

Pensando nisto levantou-se alguns questionamentos que se acredita de suma importância refletir: por que uma língua onde vimos intérpretes em vários locais, como entrevistas, jornais, palestras, até ao lado do presidente da república não é ensinada nas escolas? Por que esta língua apesar de tantos esforços da comunidade surda, ainda é tão pouco difundida? O que falta dentro das escolas para que se promova a

inclusão do aluno surdo? E qual a sua relação com a língua portuguesa?

Pretende-se ao longo do texto através das discussões feitas por vários autores buscar respostas para as indagações feitas e ver se é possível mudar este cenário, trazer a LIBRAS de maneira efetiva, como uma língua obrigatória do currículo escolar para caminhar junto com a língua mãe do nosso país.

O objetivo fundamental desta pesquisa é que através dessas reflexões, essas dificuldades enfrentadas fiquem mais claras, é preciso compreender toda a história da evolução da língua de sinais no Brasil, para entender o que estamos vivendo hoje, e qual a razão das crianças e adolescentes surdos não estarem inseridos na escola regular, sendo que a grande maioria estuda em institutos apropriados.

A importância deste estudo se deve a necessidade de se pensar em uma maneira de inserir crianças e adolescentes de forma inclusiva, oferecer profissionais qualificados e dar a eles suporte quando surgir as dificuldades, uma educação de qualidade, uma escola estruturada com materiais adequados. É preciso analisar e colocar em prática medidas que solucionem o problema.

Esta pesquisa se justifica por se observar que a inclusão na escola regular ou na sociedade de criança e adolescentes surdos é fundamental, para que assim todos possam passar a ter contato com a língua de sinais, ela não deve mais ser vista como uma língua para poucos, é uma língua brasileira e deve ser ensinada como a língua portuguesa, para todos. Ela interessará profissionais da área da educação, estudantes, alunos e toda sociedade, pois todos são parte fundamental no desenvolvimento de qualquer ser humano.

A metodologia usada foi pesquisa bibliográfica de caráter descritivo, em cima de artigos e livros sobre o tema abordado, focando na parte histórica da língua e a inclusão do surdo no ensino fundamental, refletindo sobre sua evolução e as dificuldades da sua inclusão no contexto escolar e com a língua portuguesa.

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL

A educação dos alunos surdos se inicia no século IX. Segundo Kalataí e Streiechen (2012, p.03), foi nessa época que D. Pedro II trouxe um professor francês H Ernest Huet, para o Brasil.

Em 26 de setembro de 1857 é fundada no Rio de Janeiro a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Os ensinamentos de Huet fizeram com que a língua de sinais se difundisse no Brasil. (KALATAI; STREIECHEN, 2012, p.03)

Alguns anos depois o professor H Ernest deixa o instituto, e com isso a educação dos alunos surdos se

perde, o governo não estava preocupado com a educação das pessoas. Então em 1873 Joaquim José de Menezes Viera começa a ensinar uma linguagem conhecida como “linguagem articulada”.

Este ensino foi realizado por sete anos, sendo que, após este tempo, foi considerado pelo diretor Dr. Tobias Leite, que os alunos não haviam obtido nenhum rendimento com este treinamento, enquanto o ensino através da escrita havia se mostrado útil. Por esta razão em 1889, o Governo ordenou que o ensino da “linguagem articulada” fosse feito apenas por alunos que pudessem se beneficiar, a critério do professor e do diretor, sem que existisse prejuízo à instrução da linguagem escrita. (MOURA, 1996, p.82)

Para Kalatai e Streiechen (2012, p. 04) observa-se que o ensino era focado na leitura e na escrita, como isso era uma tarefa difícil para os alunos surdos, usavam a leitura labial, tem alguns alunos que conseguiam aprender, mas quem não conseguia sofria com a discriminação e o preconceito, é possível perceber isso nas literaturas.

O preconceito que existia em relação às pessoas surdas fica evidenciado em boa parte das literaturas. Muitas delas retratam a crueldade demasiada, inclusive com inúmeros assassinatos cometidos contra as crianças que nasciam surdas. Essa foi uma realidade em Roma, Grécia e outros Países. (KALATAI; STREIECHEN, 2012, p.04)

Kalatai e Streiechen (2012, p.04 *apud* DORZIAT, 1999, p. 13), ao longo da história, algumas filosofias educacionais ganharam destaque em relação à educação de surdos:

[...] apesar das diferentes opiniões que dividem e subdividem as metodologias específicas ao ensino de surdos, em termos de pressupostos básicos, existem três grandes correntes filosóficas: a do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo.

Elas também citam a pedagogia Surda, segundo Kalatai e Streiechen (2012, p.04) é a mais adorada e defendida pela comunidade surda.

As metodologias usadas ao longo dos anos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

O oralismo sofreu muitas críticas, pois era difícil uma criança surda conseguir assimilar, acabava se

tornando um ensino artificial, elas pronunciavam algumas palavras, mas sem saber o que significavam.

O principal objetivo da metodologia Oralista é desenvolver a fala do surdo, pois para os defensores deste método, a língua falada era considerada essencial para a comunicação e desenvolvimento integral das crianças surdas. Esta metodologia foi proposta e defendida em um evento internacional realizado em Milão/Itália chamado 'Congresso Internacional de Educação de Surdos'. (KALATAI; STREIECHEN, 2012, p.05)

A metodologia Oralista, após o Congresso, passou a ser utilizada pela maioria das escolas na educação de surdos de muitos países. A língua de sinais foi proibida, começando assim uma longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o direito linguístico por meio da sua língua natural, a língua de sinais. (KALATAI; STREIECHEN, 2012, p.05)

Comunicação total surgiu. Com esta metodologia o surdo podia usar qualquer forma de comunicação para aprender.

O que a comunicação total favoreceu de maneira efetiva foi o contato com sinais, que era proibido pelo oralismo, e esse contato propiciou que os surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, externamente ao trabalho escolar. Essas línguas são freqüentemente usadas entre os alunos, enquanto na relação com o professor é usado um misto de língua oral com sinais. (LACERDA, 1998, p.01)

Entre essas metodologias de ensino a mais usadas ainda hoje é o bilinguismo, ele trabalha com duas línguas ao mesmo tempo, língua portuguesa e LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). E foi uma metodologia exigida pelos próprios surdos.

Este modelo metodológico consiste em trabalhar com duas línguas no contexto escolar e, neste caso, as línguas em questão são a Língua Portuguesa (escrita) e a Língua Brasileira de Sinais - Libras. A metodologia Bilingüe é utilizada atualmente com surdos em algumas instituições educacionais brasileiras. (KALATAI; STREIECHEN, 2012, p. 08)

Lacerda (1998) defende esse modelo de educação bilingüe, para ela é a educação mais apropriada para o indivíduo surdo, é uma linguagem adquirida naturalmente, sendo tão eficiente como a linguagem desenvolvida pelos ouvintes.

O modelo de educação bilingüe contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por

contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo. Essa situação de bilingüismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilingüismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos.(LACERDA, 1998, p.01)

E a pedagogia surda quando surgiu e trouxe um novo olhar para a educação dos surdos, é a metodologia de ensino mais completa.

Para Kalatai e Streiechen (2012, p.12) essa metodologia é a melhor porque prepara o aluno surdo desde a educação infantil, por professores especializados, fazendo assim, com que o ensino seja mais completo e efetivo. Elas admitem que ainda tem um longo caminho para alcançar esse modelo de educação, falta profissionais e a escola não está preparada para receber esses alunos, mas grandes avanços já foram feitos.

A metodologia realmente desejada pelo povo surdo é a Pedagogia Surda, visto que as lutas destas pessoas giram em torno da constituição da subjetividade do jeito surdo de ser, ou seja, da construção de sua verdadeira identidade e consagração de sua cultura, e que só poderá ocorrer no encontro com seus pares. A Pedagogia Surda requer, portanto, a presença do professor surdo em salas regulares de ensino assim como nas escolas especiais e Centros de Atendimento Especializado para surdos - CAES, em tempo integral. São os professores surdos que ensinam os surdos. (KALATAI; STREIECHEN 2012, p.10)

A Língua Brasileira de Sinais- Libras tem ganhado força devido a Comunidade Surda e pela inclusão de alunos surdos na rede pública e privada de ensino. A regulamentação da Libras ocorreu por meio da Lei 10.436/2002.

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p.1).

Em alguns cursos superiores já é obrigatório o ensino de LIBRAS, principalmente os que envolvem a área da educação.

O Decreto 5626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, em seu Artigo 3º cita a inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema Federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (KALATAI; STREIECHEN 2012, p.09 *apud* BRASIL, 2005).

RELAÇÃO ENTRE LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA

Muck (2009) fala sobre a importância salientar que ambas são línguas distintas com estruturas diferentes, mas devem caminhar juntas quando se fala de aprendizagem do sujeito surdo. Como outras línguas de sinais existentes pelo mundo, e devido a sua maneira de usar gestos para a comunicação, as pessoas acreditam que a LIBRAS é uma tradução do português, como se cada gesto representasse uma letra, mas não é assim. A LIBRAS é uma língua própria, com características únicas, complexa e com gramática própria.

Essa relação entre as línguas segundo Muck (2009) depende do olhar do profissional que vai trabalhar com os alunos, no trecho a seguir ela coloca isso com clareza, a aprendizagem de um aluno surdo ou ouvinte vai depender muito da metodologia usada pelo professor, já que são línguas tão independentes.

Como dito anteriormente, a concepção que permeia o espaço escolar é fundamental e determinante no ensino, influenciando qual proposta será empregada e qual espaço cada língua (LIBRAS e língua portuguesa) terá neste contexto. É visível que a representação que o professor constrói de seus alunos, o que pensa e o que espera deles, as intenções e capacidades que lhes atribui são um filtro que o leva a interpretar, de uma ou de outra maneira, o que fazem, a valorizar de um ou de outro modo as aprendizagens que realizam, a reagir de modo diferente ante a seus progressos e dificuldades e, inclusive, em incluindo métodos de ensino focados na características visual e na cultura dos surdos. (MUCK, 2009, p.29-30)

Essa relação entre as línguas acaba ficando distante já que não há uma metodologia única de ensino. Precisam ser ensinadas juntas, não são códigos que devem ser traduzidos de uma língua para outra.

É importante que não haja a simples transferência da primeira para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua tenha seus papéis e valores sociais representados. (MUCK, 2009, p.30)

Chaibue (2010) fala muito da importância de ter uma das línguas bem estruturadas antes do início da aprendizagem da outra, uma depende da outra, para que o aprendizado de ambas seja efetivo, o que mostra como elas devem estar correlacionadas dentro do âmbito educacional, sendo só possível a aprendizagem de uma se a outra já for bem enraizada no indivíduo.

A criança surda deve ser exposta a contatos com sinalizadores surdos, para que ocorra a aquisição da língua de sinais de forma espontânea, pois o desenvolvimento na sua primeira língua influenciará na aquisição de uma segunda língua. Porém, o aprendizado da segunda língua não acontece de forma natural, necessitando de um trabalho sistemático. (CHAIBUE, 2010)

O desenvolvimento na aprendizagem de uma segunda língua está intimamente ligado ao nível de proficiência que o aprendiz possui na sua primeira língua. No caso específico do surdo, o desenvolvimento na aprendizagem da língua portuguesa dependerá da performance adquirida em Língua Brasileira de Sinais, pois é por meio desta que será feita primeiramente a leitura do mundo para posteriormente fazer a leitura da palavra em língua portuguesa, promovendo e facilitando o acesso à escrita. (CHAIBUE, 2010)

A leitura e a escrita da Língua Portuguesa é um dos maiores problemas para os surdos, mesmo ele dominando a LIBRAS, o mundo ao seu redor é todo em outra língua, e se ele não a dominar isso vai refletir em todo sua vida profissional, social e cultural.

[...] a aquisição do português escrito por crianças surdas, ao longo dos tempos, foi baseada no ensino de português para crianças ouvintes, que o adquirem naturalmente, ou seja, a criança surda sempre foi colocada em contato com a escrita do português, para ser alfabetizada nessa língua. No entanto, as várias tentativas de alfabetizar o surdo dessa forma, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado, demonstram o fracasso dessa modalidade de ensino. (MUCK, 2009, p.48)

Muck (2009) coloca que apesar das dificuldades enfrentadas é possível ensinar a língua portuguesa aos surdos, mas é preciso seguir alguns requisitos:

[...]-requisitos para a aquisição eficaz da língua portuguesa pelos surdos: a garantia de um processo natural de aquisição de uma e a sua aquisição na modalidade escrita [...] requer que a criança seja exposta, o mais cedo possível, à língua de sinais no ambiente escolar social, para que possa adquiri-la de forma natural. O segundo pré-requisito envolve, por sua vez, a escrita da língua de sinais, considerando que esta é a sua. [...] Assim, somente após as crianças surdas estarem alfabetizadas na escrita da LIBRAS, os pesquisadores recomendam o início da aquisição formal da língua portuguesa[...] é naturalmente possível que a criança, ao

dominar a língua de sinais, aprenda a ler e a escrever nessa mesma língua, pois, dessa forma, ela aperfeiçoará sua comunicação e, a partir da LIBRAS, chegará, com mais facilidade, a uma segunda língua (MUCK, 2009, p.48-49)

Apesar de Muck (2009) falar muito sobre a questão da escrita de LIBRAS, ela deixa claro, em seu texto, que esse tipo de literatura ainda não existe, mas dá ênfase na importância dos estudiosos produzirem esse tipo de material, ela coloca o quanto auxiliaria os profissionais da área da educação com os alunos nesse processo do ensino da língua portuguesa.

A adoção da escrita da língua de sinais, no entanto, não encontra respaldo na visão de todos os especialistas da área, porém acredito que as pesquisas com esse foco devem avançar, pois representam uma alternativa que pode auxiliar no letramento dos surdos, possibilitando-lhes fazer uso da leitura e da escrita como instrumento de prática social e subjetiva. (MUCK, 2009, p.50)

O que realmente é preciso pensar, segundo Muck (2009), que o aluno é um sujeito de direitos, e tem direito a um ensino que leve suas necessidades em conta, e que a sociedade deve inseri-lo como um igual em todos os ambientes. E que a maneira como se pensa a educação dos alunos surdos precisa mudar.

Os caminhos que levam ao aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita pelos surdos ainda exigem muito estudo, reflexão, mudanças educacionais e mudanças de concepções de surdez, de linguagem e de língua. Observamos, em contextos de ensino de surdos, que esses sujeitos, muitas vezes, por serem vistos sob a ótica clínico-terapêutica, são expostos a práticas de memorização e repetição de vocábulos e regras gramaticais, a fim de que dominem a escrita de sua como se fossem ouvintes e, assim, sejam normalizados. No entanto, essas práticas excluem o surdo, considerando-o como um deficiente. O ideal seria que a educação de surdos concebesse os educandos, de acordo com o modelo socioantropológico, como sujeitos culturais, e proporcionasse a eles o acesso à escrita como prática social e cultural de linguagem, criando condições reais para sua inserção nestas práticas a partir de suas especificidades. Além disso, seria mais adequado que a escola redimensionasse o seu olhar sobre a escrita dos surdos, já que, comparando-a à dos ouvintes, reforça a “anormalidade” desses sujeitos. É preciso reconhecer a escrita do surdo como uma escrita surda, que traduz a sua visão de mundo, o seu conhecimento de língua, o seu modo de ser, e, por isso, tem suas particularidades. (MUCK, 2009, p.53)

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO INDIVÍDUO SURDO EM UM MUNDO OUVINTE

A língua brasileira de sinais é uma ferramenta de inclusão, essa é a principal importância da sua inserção na sociedade, é assim que todos podem passar a se comunicar como iguais. O que acontece hoje é que pessoas surdas só se comunicam entre si, são conhecidas como as comunidades surdas, somente entra nesse grupo

parentes e pessoas próximas a eles, mas se a língua de sinais passasse a ser ensinada dentro do ensino regular todos teríamos condições de nos comunicar.

Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias surdas, mas que apoiam os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas surdas para os alcançarem.

Participam também dessas comunidades, pessoas ouvintes que executam projetos de assistência social ou religiosa, ou são intérpretes, ou são familiares, pais de surdos ou conjugues, ou ainda amigos e professores que participam continuamente em questões pertencentes à comunidade, por isso estão sempre nas comunidades, como membros.(SANTOS FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.01)

Segundo Santos Filho e Oliveira (2016) as comunidades surdas lutam para que a língua de sinais seja mais abrangente para que haja uma comunicação eficaz e contínua entre surdos e ouvintes.

A minoria linguística formada por comunidades surdas no Brasil, na qualidade de minoria lingüística, reivindicam o reconhecimento oficial da língua brasileira de sinais - LIBRAS - como um direito.

Alguns fatos são adicionados nesse contexto que é a minoria linguística são: a não comunicação entre surdos e ouvintes, pois os ouvintes não são fluentes a língua de sinais e os surdos não são fluentes a língua portuguesa, seja oral ou escrita; O desconhecimento da língua de sinais por ouvintes que a consideram inútil e não a socializam como meio de comunicação;

Apesar de a Língua Portuguesa ser a língua oficial do Brasil e a segunda língua - L2 - dos surdos, elas (língua brasileira de sinais e a língua portuguesa) permitem ao surdo interagir e participar na sociedade como cidadão; (SANTOS FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.01)

Muita já começou a ser feito pelo país inteiro, vemos movimentações de intérpretes hoje na mídia e em eventos importantes, e nos cursos superiores.

A inclusão leva a reconhecer a importância da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

no âmbito escolar. A conquista da disciplina nas Universidades e Faculdades mediante Lei N° 10.436 e regulamentada no Decreto N° 5. 626 tem sido uma grande conquista. (SANTOS FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.01)

Para Santos Filho e Oliveira (2016), esses movimentos precisam continuar, pois o Brasil possui mais uma língua oficial e as pessoas não conhecem, e a situação é ainda pior dentro das escolas.

Em todo o território nacional, esse processo foi iniciado e já oferece resultados significativos, por isso há necessidade de se criarem mecanismos de divulgação, aquisição e aprendizagem da língua brasileira de sinais. A comunidade acadêmica começa a se interessar pela língua de sinais, ao iniciarem a profissão no mercado de trabalho encontraram o surdo o que fazerem? Por isso é importante divulgar a língua de sinais. O surdo tem uma língua e um país que não a reconhece. (SANTOS FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.01)

Para Camargo e Bosa (2009, p.68), incluir uma criança com deficiência no sistema educacional não é assim tão fácil. Os profissionais que devem trabalhar com essas crianças não possuem materiais adequados e nenhuma formação.

A literatura tem demonstrado que isso se deve, em grande parte, à falta de preparo de escolas e professores para atender à demanda da inclusão [...] sobre a experiência de inclusão. Foram identificadas diversas dificuldades apontadas pelos professores, tais como a falta de orientação, estrutura e recursos pedagógicos. Além disso, foi verificado que os professores tendem a confundir os princípios de inclusão e integração. (CAMARGO; BOSA, 2009, p.69)

Com essa dificuldade encontrada para inserir os filhos numa escola regular, faz com que a comunidade surda viva em uma realidade paralela.

As comunidades surdas, muitas vezes, encontram-se alheias às realidades da atividade, por não serem atendidos de acordo com suas necessidades e não terem efetivados seus direitos à informação, a inclusão social, e conseqüentemente, à prática do ensino, mas continuam unidos com familiares a lutarem por uma boa educação. (SANTOS FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.01)

Essa maneira de viver tem feito com que a comunidade de surdos se unam em busca de seus direitos, fazendo assim, com que cada vez seja mais evidente sua presença dentro da sociedade.

Assim, essa comunidade tem mostrado que não aceita mais ser tratada como inferior ou atrasada. Os surdos têm se unido e com isso formado lideranças que estão enaltecendo a história dos surdos na construção de um povo forte, com interesses compartilhados e, sobretudo, com uma identidade própria que busca o direito de ser respeitada. (SANTOS FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.01)

É preciso mudar esse olhar, pois todos tem direito a educação. Para Mantoan e Pietro (2006, p.40), a condição da criança deve ser vista como uma diversidade e ser valorizada na aprendizagem, as limitações do indivíduo deve ser observadas e colocadas nos planejamentos escolares, pois é benéfica para a educação com um todo.

Partindo do princípio de “igualdade de oportunidade” e “educação para todos” é claro que deve-se ampliar as oportunidades educacionais para todos em que está inserido o acesso e permanência à escolarização aos alunos surdos. Se existe esse direito a comunidade continua lutando pelos princípios, como mães de surdos participam das reuniões pedagógicas para organizar os projetos da escola, não é só terem um bom projeto, mas todos que querem e fazem parte da comunidade estejam ligados com o propósito de igualdade. (SANTOS FILHO; OLIVEIRA, 2016, p.01)

A escola dentro desse cenário

É preciso intervir nessa situação para que todos tenham acesso o que é seu por direito garantido em lei, para que essas crianças tenham condições de ser um indivíduo pleno em seu desenvolvimento social e pessoal. “A educação inclusiva tem sido caracterizada como um ‘novo paradigma’, que se constitui pelo apreço a diversidade como condição a ser valorizada”.(MANTOAN; PIETRO, 2006, p.40)

A escola para ser caracterizada como inclusiva deve estar preparada com atividades que incluam esses alunos com deficiência. Posto isso, as decisões curriculares devem envolver a equipe da escola para realizar a avaliação, a identificação das necessidades especiais e providenciar o apoio correspondente para o professor e o aluno. Devem reduzir ao mínimo, transferir as responsabilidades de atendimento para profissionais fora do âmbito escolar ou exigir recursos externos à escola (MEC, 1991, p. 41).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1991), as mudanças curriculares têm que englobar todos, não pode ser algo exclusivo ou individual. Claro que é preciso levar em conta a individualidade de cada aluno e suas limitações, mas é preciso ter um projeto pedagógico onde contemple esses alunos.

[...] as adaptações curriculares apoiam-se nesses pressupostos para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular. Estão focadas, portanto, na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas (MEC, 1991, p. 34).

A socialização entre os alunos é algo a ser festejado, pois a partir do momento que há interação a aprendizagem se torna mais fácil. Beneficiando a todos os envolvidos.

As necessidades especiais revelam que tipo de ajuda, diferente das usuais, são requeridas de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas, da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas se considerem as especificidades que as suas necessidades possam requerer (MEC, 1999, p. 34).

Formando amizades através da socialização e incentivos constantes por parte dos educadores, o aluno surdo vai se sentir vitorioso e valorizado o que facilita ainda mais seu aprendizado e o convívio em sociedade.

As adaptações curriculares no nível do projeto pedagógico devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio. Elas devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno (MEC, 1991, p. 41).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1991), o currículo é uma ferramenta de extrema importância dentro do âmbito educacional, pois é nele que todas ações feitas na escola são inseridos, ele deve ser desenvolvido de maneira a fazer com que todos os alunos se desenvolvam plenamente, inclusive os alunos com algum tipo de deficiência, para isso a escola precisa conhecer o seu público e estar sempre atualizando seu currículo caso seja necessário.

Os educadores brasileiros não receberam formação para trabalhar com este público.

Além disso, a proposta da inclusão, de certo modo, ainda é recente, bem como os governantes, ao fecharem as escolas especiais e inserirem os alunos surdos no ensino regular, não propuseram uma capacitação com potencial para prepará-los. Com programas de capacitação curtos e pontuais, os professores vêm se desenvolvendo, mas o processo, contudo, ocorre de maneira bastante lenta. (ANTUNES, 2021, p.01)

Claro que só o currículo não resolve o problema, também é necessária uma capacitação dos profissionais, para que ele tenha um conhecimento mínimo e saber lidar melhor com as situações que aparecerem. As estruturas escolas para receber os alunos, políticas públicas eficientes e uma grande mobilização de todos para que algo comece realmente a aparecer.

Enfim, fica claro que muito ainda falta para que haja uma verdadeira inclusão do aluno surdo no ensino regular fundamental, devido, principalmente, à falta de políticas públicas direcionadas a esse contexto educacional, sobretudo, falta capacitação de educadores, relativa ao uso e ao funcionamento da LIBRAS, ferramenta essencial para a comunicação com esse aluno e para sua inclusão. (ANTUNES, 2021, p.01)

CONCLUSÃO

Analisando tudo o que foi estudado e pesquisado para a elaboração deste artigo, conclui-se que devido o uso da língua de sinais ser limitada a surdos, familiares e pessoas próximas, faz com as pessoas surdas vivam em uma sociedade paralela, não havendo interação com os ouvintes por falta de comunicação. O que explica que mesmo hoje a língua de sinais sendo vista em vários locais ainda é restrita somente a uma tradução aos surdos.

Apesar de todos os esforços para haver um relacionamento entre LIBRAS e a língua portuguesa, notasse que as barreiras ainda são grandes para se conseguir uma aprendizagem de maneira efetiva por parte do sujeito surdo. Faz-se necessário muitos estudos e pesquisa para conseguir que o aluno surdo aprenda a língua portuguesa com proficiência.

LIBRAS já é uma língua oficial, uma grande conquista, mas não é ensinada, somente em cursos especiais, para quem tem interesse em buscar essa formação. Isso precisa mudar, por isso é tão importante a inserção da língua de sinais nas escolas para que caminhe junto com a língua portuguesa, somente assim, os surdos vão passar a ser cidadãos efetivos da sociedade.

A comunidade surda luta a anos pela mudança nesse cenário, essa língua precisa ser difundida. Agora é o momento de aprofundar os estudos para que essa inclusão venha de forma efetiva na nossa

sociedade, formar profissionais e valorizar o seu trabalho, estruturar as escolas com materiais adequados e mostrar que, apesar de ser um desafio enorme, sim é possível.

Somos otimistas e sentimos que as reflexões feitas durante a elaboração deste artigo, são os primeiros passos para uma mudança significativa no quadro que vivemos hoje.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria de Fátima Nunes. Et al. **Reflexões acerca do ensino de libras no ensino fundamental**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.

Ano 06, Ed. 09, Vol. 03, pp. 05-26. setembro de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ensino-de-libras>> acesso em: 19, janeiro, 2022.

ARAÚJO, Laine Reis. **INCLUSÃO SOCIAL DO SURDO: Reflexões Sobre as Contribuições da Lei 10.436 à Educação, aos Profissionais e à Sociedade Atual**. Portal do e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento. 07 de março, 2012. Disponível em:< <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/inclus%C3%A3o-social-do-surdo-reflex%C3%B5es-sobre-contribui%C3%A7%C3%B5es-da-lei-10436-%C3%A1-educa%C3%A7%C3%A3o-aos-profissi>> acesso em: 15, novembro, 2021.

BRASIL, **Lei nº10.436**. Presidência da República, Casa Civil - Brasília, 2002. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> acesso em: 15, novembro, 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: SEF/SEESP, 1991.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicol.

Soc. vol.21 no.1 Florianópolis jan./abr. 2009. Disponível em:< <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20834>> acesso em: 20, novembro, 2021.

CAMPOS, Leonardo; RODRIGUES, Bruno; SILVA, Maria Elena Neves da. **A INCLUSÃO DOS SURDOS NA EDUCAÇÃO E NA SOCIEDADE**. XIV Seminário

Internacional de Educação no Mercosul. 8 a 11 de maio de 2012. Disponível em: < <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2012/Educacao%20e%20desenvolvimento%20humano/artigo/a%20inclusao%20dos%20surdos%20na%20educacao%20e%20na%20sociedade.pdf>> acesso em: 16,novembro, 2021.

CHAIBUE, Karime. **A Relação entre Leitura e Escrita da Língua Portuguesa na Perspectiva da Surdez**. REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, p. 74-86. Publicado em 2010. Disponível em: < <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=54>> acesso em: 17, janeiro, 2022.

KALATAI, Patricia; STREIECHEN, Eliziane Manosso. **AS PRINCIPAIS METODOLOGIAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL**.

2012. Disponível em: < <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>> acesso em: 15, novembro, 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. Caderno Cedes, vol. 19, n 46. Campinas, 1998. Disponível em:<<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=248>> acesso em: 15,novembro, 2021.

LEME FILHO, Miguel Arcanjo; GARCIA, Clarice Aparecida Alencar. **O Surdo na Sociedade Ouvinte: Um Caso de Inclusão ou Exclusão?** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 06, Vol. 07, pp. 97-107, junho de 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: < <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/surdo-na-sociedade>> acesso em: 18, novembro, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim, org. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Tese de Doutorado Psicologia Social, São Paulo, 1996. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/128_147.pdf > acesso em 15, novembro, 2021.

Muck, Gisele Farias. **O status da LIBRAS e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas**. Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - São Leopoldo, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2584/GiseleMuckLinguisticaAplicada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> acesso em: 17, janeiro, 2022.

SANTOS FILHO, Genivaldo Oliveira; OLIVEIRA, Rozilda Ramos dos Santos. **A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DA LÍBRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA**.

LinkedIn - LÍBRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA. 13, janeiro, 2016. Disponível em:

< <https://pt.linkedin.com/pulse/import%C3%A2ncia-da-inser%C3%A7%C3%A3o-l%C3%ADbras-na-sociedade-wanderley-santos#:~:text=O%20reconhecimento%20da%20LIBRAS%20como,os%20levem%20a%20adquirir%20independ%C3%AAncia.>> acesso em: 20, março, 2021.