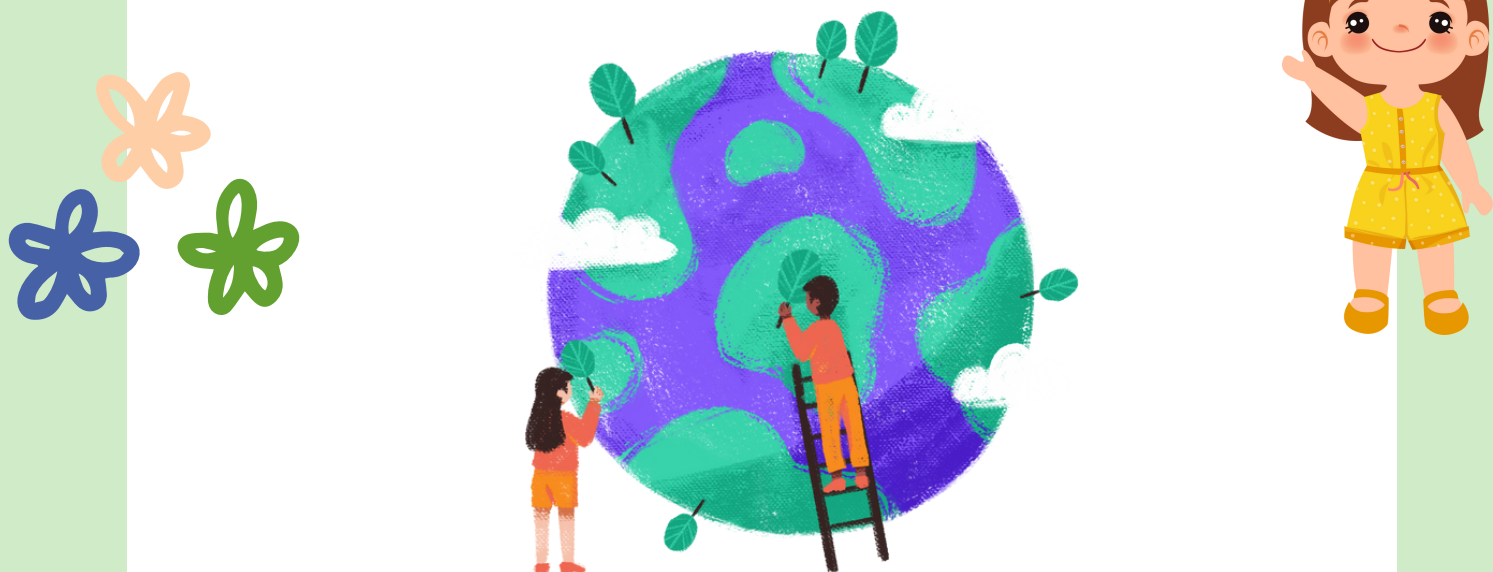




SL EDUCACIONAL

ABRIL DE 2024 V.6 N.04



DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/04/2024



SL EDITORA



CIMESB

Formação de Professores

Revista SL Educacional

N° 4

Abril 2024

Publicação

Mensal (abril)

SL Editora

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

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol.6, n. 04 (2024) - São Paulo: SL
Editora, 2024 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/04/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

AFETIVIDADE E DOS VÍNCULOS AFETIVOS COMO FATOR PREDOMINANTE PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS

Daniela Cristina da Cunha 04

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elaine Cristina de Souza Barroso..... 17

INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA NA ATENÇÃO POR JOGOS LÚDICOS

Mayara de Oliveira Buzzatto 26

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO TRATAMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nataly Mota Tamarindo 34

A IMPORTÂNCIA DO ATO DA LEITURA E ESCRITA

Noeli Carvalho dos Santos 41

AS CONTRIBUIÇÕES DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA APRENDIZAGEM DO SURDO EM ESCOLAS REGULARES

Regina Gomes 48

FAUVISMO: HENRI MATISSE – UMA PROPOSTA PARA O QUINTO ANO DO CICLO INTERDISCIPLINAR

Rúbia Chavasco Fuga..... 57

O PSICOPEDAGOGO E A FAMÍLIA UNINDO ESFORÇOS

Valéria Bromowicz Rodrigues 100

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Juliana Araujo Kelin Freire..... 107

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

Silvia Maria do Nascimento..... 113

AFETIVIDADE E DOS VÍNCULOS AFETIVOS COMO FATOR PREDOMINANTE PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS

Daniela Cristina da Cunha

Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2005); Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Somara.



RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre a importância da afetividade e dos vínculos afetivos como fator predominante para a aprendizagem de crianças, especialmente as da Educação Infantil. Para alicerçar e fundamentar a importância deste trabalho, buscou-se informações nas referências teóricas baseadas nas ideias de Gabriel Chalita e Eugênio Cunha. Da mesma forma, as contribuições de Wallon, Vygotsky e de Piaget foram importantes para caracterizar um professor com olhar afetivo, e que se preocupa com a aprendizagem e seus alunos e, ao mesmo tempo, com a qualidade dessa aprendizagem, que deve ser significativa para o aluno, onde ele possa trazer suas experiências, fazer trocas, interagir, enfim estabelecer vínculos. A partir deste trabalho podemos perceber e constatar porque é importante que se tenha, na escola, uma educação pautada por afetos e também um educador comprometido, competente e afetivo.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo destina-se a dissertar sobre o tema a importância da empatia e da afetividade na relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo investiga a influência que a empatia e a afetividade exercem na relação professor e aluno e no processo de ensino e aprendizagem. Objetiva uma melhor compreensão do que vem a ser educação, ensino, aprendizagem significativa e influência das emoções na sala de aula. Pretendeu-se por meio de pesquisas bibliográficas, compreender algumas especificidades deste tema e também aspectos conceituais sobre a educação, o ensinar e o aprender com significado.

Este assunto e tema, educação e afetividade são vastos e trazem consigo vários enfoques. Atualmente, pode-se afirmar que é impossível falar e discutir a respeito de educação apenas sobre o aspecto do conhecimento e excluindo o campo da afetividade nas emoções, pois não podemos esquecer que a criança, ou melhor, o ser humano, é guiado por dois eixos complementares: a razão e a emoção. No ambiente escolar, é notável que a afetividade pode fornecer uma aprendizagem sadia, onde a criança se percebe como indivíduo responsável pela construção da sua identidade e conseqüentemente do seu conhecimento.

A relevância que aqui se traduz a partir da afetividade como fator de aprendizagem na educação infantil está ligado diretamente às teorias psicogenéticas de Henri Wallon, já que a dimensão afetiva ocupa um lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Essa necessidade de descobrir o caminho certo a trilhar no universo infantil, faz com que perguntas ou questionamentos sejam levantados na fronteira do saber. Até que ponto a afetividade usada como instrumento de mudança comportamental pode favorecer a Educação Infantil? Acredita-se que a parceria entre a escola e a família possa ser benéfica para todos. A afetividade, portanto, deveria se fazer mais atuante no

processo ensino-aprendizagem, tendo como princípio norteador o desenvolvimento da relação professor-aluno e a participação direta da família.

O profissionalismo bem como o nível de compromisso do professor pode contribuir muito para a aprendizagem quando este assume seus sentimentos e, se envolve subjetivamente e eticamente com seus alunos. Através do trabalho com afetividade pode-se desenvolver a quantidade para um bom relacionamento na dicotomia professor-aluno, cujos indivíduos devem ser considerados como uma única e idêntica unidade, a qual dará origem a futuras interações afetivas.

Observa-se que, há um percentual maior no nível de aproveitamento dos alunos que contam com a presença dos familiares em sua vida escolar, e isto refletirá diretamente no processo ensino-aprendizagem. Em contrapartida a ausência dos familiares pode desencadear uma baixa autoestima.

Faz-se estabelecer o elo da relação interpessoal com a atividade afetiva na aprendizagem infantil, desenvolvendo assim ações que despertem uma mudança no comportamento afetivo e cognitivo dentro e fora de sala de aula. Toda criança precisa se sentir feliz onde está inserida, expondo suas emoções e aprendendo a conviver com o outro. Esta praxe deve ser estendida também à família: pais presentes e participativos traduzem uma criança segura, feliz, capaz de interagir com o grupo; por outro lado, pais ausentes resultam em uma criança que até às vezes pode apresentar dificuldades afetivas de interagir com o outro. No entanto, estudos dirigidos à Educação Infantil, mostram que a emoção constitui também uma conduta com profundas raízes na vida orgânica. Desta maneira, Wallon demonstra que a caracterização que apresenta da atividade emocional é complexa e paradoxal, ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social; por causa disto que o desdobramento da afetividade acaba tendo uma influência positiva e enriquecedora no exercício da aprendizagem infantil do referido tema.

Para Heri Wallon, a afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento. O ser

humano foi, logo que sim da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturadas, com o predomínio da primeira. Sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. No decurso do trajeto, elas alteram preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ações o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade gerando uma satisfação que irá contribuir profundamente para o desenvolvimento social, afetivo e emocional da aprendizagem infantil.

Aponto minhas considerações finais, concordando com Wallon e Vygotsky e ainda com as contribuições de Saltini e Eugênio Cunha, os quais reafirmam as ideias de somente em um ambiente onde há interações e trocas entre os alunos e suas vivências, bem com a presença de um professor afetivo que dê importância tanto aos aspectos cognitivos quanto emocionais é que a educação pode de fato transcorrer de forma sadia e significativa.

2. AFETIVIDADE E EMPATIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

A partir de diversos estudos, como os de Coll (1994 e 2000); Brenelli (2000), Rego (2000), etc. envolvendo interações sociais; relações interpessoais e outras terminologias similares, que enfatizam a importância do outro para o processo de apropriação do conhecimento, grande parte destes tem dado ênfase aos fatores afetivos como essenciais para o desenvolvimento humano. No entanto, existem certas dificuldades, divergências e confusões quanto a conceituação do que vem a ser afetividade, afeto, emoção e sentimento. Portanto, iniciaremos com conceitos sistemáticos e posteriormente com outros mais distintos conforme alguns teóricos a serem evidenciados.

Libâneo (1994) coloca os aspectos cognoscitivos e sócios emocionais da interação professores – aluno, onde dentro dos vínculos afetivos é

importante que: “a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula”. (p.251)

Segundo Piaget (1974 apud Brenelli, 2002): “Os aspectos afetivos e cognitivos da ação são indissociáveis, irreduzíveis e complementares (...) todo comportamento humano envolve inteligência e afetividade” (p.p 106 e 107).

Para este autor (1988 apud Brenelli, 2000, p. 105), no processo construtivo do desenvolvimento humano destaca três tipos de funções: “as funções do conhecimento, representação e da afetividade (...) as funções afetivas dizem respeito à necessidade de expressão e sua finalidade”. Souza (2002, p. 33), afirma que a conceituação de Piaget é polêmica quando o mesmo expressa que:

A afetividade é uma correspondência entre as evoluções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos... A afetividade está indissociavelmente ligada a inteligência e se manifesta nas ações e condutas dos indivíduos, sendo responsável pelo rumo que as ações a tomam em direção aos objetos. (Souza, 2002, p. 33)

Outro posicionamento de Piaget (apud La Taille, 1992, p.65) e que: “A afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto, como algo que impulsiona as ações... a afetividade é a mola propulsora das ações e a Razão está a seu serviço”. Este mesmo autor segundo La Taille (1992, p, 73), identificou duas morais: “Na primeira, identifica afetos básicos como medo e amor. Na segunda, contudo, desaparecem referências a afeto, permanecendo apenas a noção de necessidade, produto genuíno da razão.”. Tal postulado para o teórico La Taille (1992, p. 73) parece incompleto e insuficiente e faz a seguinte inquirição: “como a afetividade torna o respeito mútuo possível de ser seguido na prática?”.

Segundo Vygotsky (1998, apud Leite e Tassoni, 2002, p. 121), afeto (emoção) e cognição estão intimamente ligados, assim:

A manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu instintivo para dar lugar a um nível

mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Van Deer Veer e Valsiner (1996, apud Leite e Tassoni, 2002, p.p 121 e 122), colocam que:

Vygotsky tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância por seu ambiente cultural e social.

Oliveira (1992), analisando os trabalhos de Vygotsky também, enfatizou que o mesmo propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetivas e cognitiva do funcionamento psicológico. Na verdade, Vygotsky não entende a afetividade separada dos aspectos intelectuais e sim como parte de uma mesma unidade. No processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos (Tassoni, 2000)

Segundo Wallon (1968, apud Santos, 2003), as emoções, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. E este mesmo autor (1968, apud Galvão, 1999, p.04) entende as emoções como:

Um tipo particular de manifestação afetiva que se diferencia de outras por alguns traços... O emocional pode ser visto pelo outro, ele é perceptível. Em geral as manifestações afetivas são acompanhadas por alguma transformação, no próprio corpo da pessoa, ou, como se refere Wallon, em seu sistema neurovegetativo. (Wallon apud Galvão, 1999, p. 4)

No entanto, Leite e Tassoni (2002), analisando o posicionamento de Wallon, defendem o seguinte: “A afetividade correspondente a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos”. De acordo com Wallon (apud Dantas, 1992):

A afetividade é também uma fase do desenvolvimento, mais arcaica. O ser humano foi logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturados, com o predomínio da primeira... ao longo do trajeto, elas alteram preponderância, e a afetividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade. (Wallon apud Dantas, 1992, p.91).

Portanto, a conceituação de afetividade a qual atribuirei neste trabalho é a de Tassoni (2000) e Leite e Tassoni (2002), por ser uma concepção mais ampla, o que significa o envolvimento de uma série ainda maior de manifestações, permeando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). Tais manifestações são colocadas com as vivências dos sujeitos, bem como as formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas, onde afetividade constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento.

Assim, toda vez que mencionar o termo afetividade não estou tão somente falando de carinho do professor que a passa a mão na cabeça do aluno; amor, fraternal, paternal ou materno; elogios; atenção e etc., mas, também uma gama de fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem para que este seja realmente significativo.

Para Coll (1994, p. 53):

As sociedades ocidentais que alcançaram certo grau de desenvolvimento científico e tecnológico decidem criar instituições especificamente educativas com o fim de promover sistematicamente o desenvolvimento e a socialização dos seus membros mais jovens. (Coll, 1994, 0.53)

A educação escolar é uma das muitas atividades sócias educativas desenvolvidas em nossa sociedade com a finalidade de desenvolver no aluno as qualidades pessoais aspiradas pela mesma. Assim, é necessário que os saberes socioculturais acumulados pelas gerações sejam transmitidos aos alunos, e a forma como tais conhecimentos são repassados são de grande

importância para o processo ensino-aprendizagem. Portanto, a escola é uma instituição construída especialmente com o intuito de socializar conhecimentos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em afetividade logo nos vem a mente a ideia de uma relação do tipo harmônica, sem conflitos, posto que pensamos em interagir numa relação paritária, onde chega-se a determinadores da forma mais elementar possível. Mas as interações sociais não ocorrem somente harmonicamente, as diferenças devem ser evidenciadas para que não haja a visão parcial e unitária deste processo. Saber como se dá o relacionamento dos seres humanos com seus pares e principalmente das crianças com os adultos (pais – filhos, professores – alunos) é de grande importância. Pois, é justamente com os pais e professores que as crianças adquirem parcelas significativas dos conhecimentos socioculturais acumulados pela sociedade na qual estão inseridos. Logo, esse processo de aquisição do conhecimento através de instrumentos mediadores nortearão o desenvolvimento e a evolução dos seres humanos dentro de uma sociedade extremamente complexa.

Os pais têm responsabilidade de inserir os passos educativos por serem os primeiros a terem contato com as crianças onde num relacionamento afetivo e gerenciamento transmissor, repassam inúmeras atividades de cunho familiar, não isolados das atividades sociais, da qual todas as outras são emanadas. Por exemplo, os pais que educam seus filhos, também passarão pelo mesmo processo, embora, com o passar dos tempos haja as transformações culturais, familiares, religiosas, etc. através da própria evolução secular. Vale ressaltar que as transformações e evoluções não se dão de formas radicalizadas ou reprimidas e sim ao longo do decorrer do tempo, e que também, certos conhecimentos culturais, tradições e costumes perpetuam-se, solidificando em outros grupos, enquanto que outros são aperfeiçoados e novos, criados pela necessidade emergente da sociedade contemporânea.

Dentro da sociedade, os saberes desenvolvidos e sistematizados também devem ser transmitidos às futuras gerações e após os primeiros atos educativos com os pais, as crianças devem aprender os conhecimentos sistematizados através do microsistema escolar, desenvolvidos justamente para essa finalidade e responsabilizando-se pela socialização da cultura. Isso não significa propriamente que a figura dos pais se torne desnecessária, posto que a escola assume a função dessa educação, mas sim, que ambas instituições se completem dentro do ensino aprendizagem.

Assim como os pais, os professores são figuras responsabilizadas pela aquisição de conhecimentos do educando. Dessa maneira, o professor é a figura intelectual que acumula uma gama de conhecimentos a ser socializado, um facilitador, mediador e interventor dentro da atividade a ser desenvolvida com os alunos nas afetividades e relações estabelecidas em sala de aula.

Esse contato possibilita ao professor mediatizar a internalização do conhecimento junto ao discente e como no convívio com os pais, as relações que se estabelecem nesse ambiente condicionam ao aluno introspectar certas atitudes e valores, que vão caracterizar sua pessoa em momentos futuros.

Nessa relação, é através da afetividade e da interação social dentro da sala de aula que os saberes socioculturais são transmitidos através da própria interação desenvolvida pelos indivíduos presentes. Interações que são marcadas pelas relações afetivas que se mostram muito importante para as práticas sociais historicamente acumuladas pela cultura humana. Esse ciclo faz com que os membros mais incipientes dessa relação, internalizam a cultura para o seu desenvolvimento intelectual, que reflita no meio social em que está inserido.

Este estudo demonstrou que essas relações de afetividade na escola são essenciais, pois através desse convívio a dinâmica da sala de aula vai sendo estabelecida. O professor passa a ter a visão do aluno, conhecendo-o e interferindo no seu desenvolvimento durante o contato que passa a existir diariamente no caso da educação infantil. Dentre esses fatores, há ainda a expectativa que o professor cria quando inicia seu trabalho e a desenvolve ao longo das atividades que realiza com seus alunos.

Esta é uma situação real nas salas de aulas, em que o professor passa a enxergar os discentes sob vários ângulos. O aluno por sua vez ao demonstrar uma boa capacidade cognitiva para o ano em exercício tem melhor atenção de seu mestre, enquanto que os alunos, considerados menos inteligentes, tendem a não agradar o professor, que os exclui da aprendizagem requerida. Correlacionado a esta reação, resguarda-se o comportamento do professor que vai refletir diretamente no conjunto da sala de aula.

Por outro lado, os alunos quando percebem as expectativas que os professores têm de sua pessoa e o comportamento característico desse profissional em sala de aula acredita ter o poder de dinamizar esse processo, pois é comum nas salas de aulas, professores serem sobrepujados pelos alunos, quando não tomam a iniciativa para a docência, visto que esse típico educador, não planeja e já tem conceito prévio dos alunos, acreditando que estes não estejam acessíveis ao aprendizado.

Verificando o lado afetivo, muitos educadores têm acreditado que a afetividade é um estímulo ao desenvolvimento da aprendizagem, percebendo que os laços afetivos devem acompanhar diariamente a relação entre os pares que cada docente compreende esse conceito de maneira diferenciada, mas com o objetivo de instigar e favorecer a construção do conhecimento num sentimento de segurança e possibilitando, conforme o estudo, a afetividade fundamental para o ensino aprendizagem que é sua própria interação, permeada pelos laços afetivos.

Por isso, a afetividade condiciona o despertar de uma satisfação e participação nas aulas, onde num processo alegre e motivador ambos os indivíduos têm interesses em cultivá-la. Leite (2002, p.p 135 - 136) percebe que “A afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelece entre os alunos e conteúdos escolares”. Visto dessa maneira, a afetividade é um fator preponderante nesse relacionamento, energizando a docência, despertando na criança interesse pela aprendizagem e numa mediação emancipatória, protagoniza ações educativas que refletem na autoestima do próprio aluno e sua valorização na produção do conhecimento.

Devido a essa constante prática, muitos alunos acreditam aprender de maneira igual, considerando que o relacionamento com seu educador é apenas bom, refletindo em muitos educandários na reprovação e dependência dos componentes curriculares, ajustando a política educacional que não contribui para a formação das crianças, tanto no lado afetivo, quanto o cognitivo, retraindo a esperança de uma vida melhor, por mais que muitos educadores compreenda a importância da afetividade para o ensino-aprendizagem os laços afetivos, vêm perdendo espaço nas salas de aulas, por serem incompreendidos e convertidos em apenas atos carinhosos, não obtendo a importância necessária para sua utilização nas relações de afetividade estabelecidas.

REFERÊNCIAS

AZZI e SILVA. **Leitura de Psicologia para Formação de Professores**. In, Lucila Dihel Tolaine et AL. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

BRENELLI, Rosely Palerma. **Leituras de Psicologia para Formação de Professores**. In. FINI Lucila Dihel Toaine, SISTO, Fernandes; OLIVEIRA, Gislene. Petrópolis/SP: Vozes, 2000.

CODO, Wanderley e Vasquez Menezes. **O que é Burnout**. In Codo, Wanderley (org.)

Educação: Caminho e Trabalho. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. **Repensando a Didática**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; LOPES, Antônio Osima. Campinas/SP: Papirus, 199.

DELGADO, Evaldo Inácio. **Políticas educacionais em crise e a prática docente**. Canoas, 2005

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Campo Grande – MS, 1990.

FERNANDES, Evaristo V. **Psicologia da Educação Escolar Moderna**. Edipanta, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática: Coleção Magistério 2º Grau Série Formação do Professor**, São Paulo: Cortez, 1994.

MORALES, Pedro. **A Relação Professor Aluno: O que é? O que faz?** São Paulo: Loiola, 2003.

OLIVEIRA, M.S. **Interação Verbal e Construção de Conhecimento por Dias de Criança: Uma Análise Segundo a Concepção Boeschiana de Valor Real e Valor Visado**. Tese de Doutorado, São Paulo: 2002.

POLENZ, Cacilda Maria Zorzo. **Pedagogia em Conexão**. Canoas: Ulbra, 2004.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL V.I.

Introdução. Brasília, 1998.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky. **Uma Perspectiva Histórica Cultural da Educação**.

2ª Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2001.

REGO, Tereza C.R. **A Origem da Singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da Perspectiva de Vygotsky**: Dissertação de Mestrado, USP: 1994.

SALVADOR, Cezar Coll. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**,

Porto Alegre: Artmed, 1994.

LA TAILLE, Yves de i Piaget, VYGOTSKY, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em Discussão**, São Paulo: Summus, 1992.

SILVA, Jair Militão Da. **A autonomia da escola pública**. 6ª edição, Campinas, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor Aluno**. Dissertação de Mestrado. UNICAP. Campinas/SP: 2000.

TUDGE, Jonathan. **Vygotsky e Educação: Implicações Pedagógicas da Psicologia sócia histórica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elaine Cristina de Souza Barroso

RESUMO

A Educação Infantil representa uma etapa muito importante no processo de ensino e aprendizagem na vida do aluno, pesquisas apontam a importância do trabalho com a matemática para as crianças pequenas, alias existem muitas formas de conceber e trabalhar com a matemática na Educação Infantil, com a utilização de jogos e brincadeiras. O brincar se torna cada vez mais importante para o desenvolvimento infantil e, diante disso, temos o apoio da Constituição Federal que afirma (1988, art. 227):

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, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade, a convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Palavras-chave: aprendizagem matemática; escola; criança.

A matemática está presente na arte, na música, em histórias, na forma como organizamos o pensamento, nas brincadeiras e jogos infantis, na construção do conceito de número, além das noções de grandezas e medidas, bem como espaço e forma, pois no brincar a criança entra em contato com essa linguagem para marcar a passagem do tempo, medir distâncias, distinguir o pesado do leve, ter conceitos espaciais como, fora e dentro, frente e atrás em cima e embaixo, por isso o professor possui uma função importante que

possibilitara às crianças um ambiente onde possam explorar diferentes ideias matemáticas, que não se limite apenas em números, mas também sobre a geometria, medidas e noções de estatística, desde que trabalhando com atividades lúdicas.

É importante que o professor perceba que pode trabalhar a matemática na Educação Infantil sem se preocupar tanto com a representação dos números ou com o registro no papel, podendo colocar crianças de todas as idades, desde bebês em contato com a matemática, como a criança é um ser em formação devemos cuidar para que essa formação seja natural e a mais rica possível em termo de possibilidades e saberes.

Na Educação Infantil, o trabalho com noções matemáticas deve atender, por um lado, às necessidades da própria criança de construir conhecimentos que atinge os mais variados domínios do pensamento e, por outro, precisa satisfazer a uma necessidade social de se apropriar desses saberes para vivenciar, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades. Assim o professor deve mediar às crianças neste processo, buscando questionar, desafiar e promover situações de incentivo, criatividade e verbalização do aluno, estimulando assim sua autonomia, deve-se lembrar de também que cada criança tem seu tempo de aprendizagem, por isso devemos respeitar os limites e ritmos de cada uma, e assim cada criança vai descobrindo um novo mundo, o mundo dos números, e do raciocínio lógico.

Desta forma estimulamos a criança a pensar, raciocinar, esperar a sua vez, respeitando o próximo, trocar ideias, relacionar com seus pares na hora da brincadeira, perceber algo que sumiu ou que acrescentou ao ambiente que se encontra, aprendendo a desenvolver o conhecimento necessário para a resolução de conflitos que ali se encontram. Cada aluno possui suas singularidades, todos têm um estilo diferente de aprender, de lembrar, de fazer e de compreender a disciplina, por isso o professor deve respeitar a história e o conhecimento prévio do aluno, ou seja, conhecer seu aluno, saber ouvir.

Alguns têm mais facilidade de aprender que outros, mas o importante é que todos aprendam, e para isso o professor deve procurar diferentes maneiras

que estimulem essas aprendizagens, pois como foi citado acima, cada aluno tem sua individualidade. Por isso a importância do professor estar atento a estes detalhes, sabendo organizar de uma maneira adequada, contextualizando as atividades com o cotidiano dos alunos, tornando-as significativas, acompanhando o raciocínio dos mesmos, intervindo quando for necessário e mediando os conhecimentos. Segundo, Rego (1994, p. 8):

“O educador tem como papel ser um facilitador das brincadeiras, sendo necessário mesclar momentos onde orienta e dirige o processo, com outros momentos, onde as crianças são responsáveis pelas suas próprias brincadeiras”;

As noções básicas em matemática, lógica e geometria começam a ser elaboradas a partir dos quatro e cinco anos de idade, portanto é fundamental que a base seja bem consistente, formada e trabalhada, para que nela possa se adequar os conhecimentos matemáticos futuros.

A criança precisa aprender a reconhecer as diferenças e semelhanças, como por exemplo, entre um quadrado e um círculo, um círculo e uma esfera e assim trabalhando a matemática, estamos trabalhando aquilo que a criança realmente irá usar na sociedade.

Não importa se ela acerta ou erra, o conhecimento é produzido através de construções contínuas, e quando a criança busca caminhos para encontrar respostas para os problemas, encontra o conhecimento. Mas, é importante lembrar que estimular o raciocínio lógico-matemático é muito mais do que ensinar matemática é estimular o desenvolvimento mental, estimulando e propiciando ao aluno a pensar e refletir. Nesse contexto, o professor tem uma função importante que é propor às crianças um ambiente em que possam explorar diferentes conceitos matemáticas como jogos e brincadeiras que favorecem a lateralidade, psicomotricidade¹, coordenação motora e a

¹ **Lateralidade:** A lateralidade ocorre quando se verifica o domínio de um lado do corpo sobre o outro, portanto a esfera motora da parte esquerda ou da direita tem ascendência em relação à outra. Quando bebê, a criança é considerada ambidestra, ou seja, ela utiliza sempre as duas mãos. É por volta dos 6 aos 8 anos de idade que a lateralidade se manifesta.

autoestima, ou seja, envolve todo o domínio do esquema corporal, onde é desenvolvido um raciocínio lógico, capacidade de pensar e se expressar, auxiliando na resolução dos problemas e conflitos existentes ou de brincadeiras que desgastem energia, pois favorece o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e moral.

É importante sabermos que o conhecimento é construído através da observação, da troca de experiências, da socialização, das manipulações de objetos, tudo isso de forma gradual com experiências concretas e não de teorias vazias, e sim através de brincadeiras e atividades lúdicas, onde a criança irá desenvolver o raciocínio lógico-matemático brincando e aprendendo no dia a dia.

Portanto, podemos observar a importância dos processos educativos, uma vez que, esses precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas. A aquisição de novos conhecimentos tem implicações, que não podem ser subestimadas, em vários aspectos, como proposta pedagógica, currículo, organização dos espaços físicos, materiais didáticos e aspectos financeiros. O acolhimento é muito importante nessa fase, pois a partir dele a criança construirá vínculos com o professor e os novos colegas o que fará ela se sentir segura nesse período de transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Psicomotricidade: é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.” (Associação Brasileira de Psicomotricidade).

A importância dos jogos no ensino da matemática

O jogo não é simplesmente uma brincadeira para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de enorme importância na educação escolar. O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando seu próprio potencial de maneira integral. A respeito da utilização do jogo, Kishimoto (1996, p. 37):

“A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos à influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar, de modo metafórico, a forma lúdica (objeto suporte da brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na educação infantil”.

A palavra jogo tem um campo muito amplo de utilização, fala-se em jogo social, jogo político, sexual, esportivo, lúdico, educativo, entre outros. Segundo Kishimoto (2008), para que uma atividade seja considerada um jogo é necessário que o mesmo seja interpretado como jogo.

O jogo não é um simples passatempo, mas pode ser considerado como uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extrema importância na educação escolar. Durante o jogo a criança resolve situações-problema e elabora estratégias de ação. O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. Por meio do jogo a criança aprende a respeitar, aprende a se impor, supera suas dificuldades e desenvolve-se emocionalmente. A cultura lúdica compreende a estrutura de jogos que não se limita a regras, mas a elementos da cultura do meio ambiente da criança para inseri-la ao jogo, como se constata nos estudos de Murcia (2005, p.110):

“O jogo tradicional é aquele transmitido de geração em geração, quase sempre de forma oral. De pais para filhos e de filhos para netos, de criança mais velha para crianças menores (...). O jogo popular faz referência ao que procede do povo, por isso se define o jogo popular como aqueles que são praticados

pelas massas e não necessariamente são jogos tradicionais, mesmo que com o tempo possam se perpetuar”.

Todo o jogo tem uma finalidade em si e dão mais sentido às tarefas e aos conteúdos, aprender com mais prazer, encontrar no jogo o lúdico é construir o conhecimento de forma prazerosa, é observar melhor as situações, o que é produzido, corrigir erros, antecipar ações e coordenar informações. O jogo possibilita a prática de habilidades e competências, a médio e longo prazo, o que é de extrema importância no desenvolvimento cognitivo da criança.

Os jogos simbólicos se caracterizam pelas convenções, a presença do objeto, o fato de se tratar A como se fosse B, a socialização, a tematização de papéis simbólicos. O jogo simbólico é possível quando a criança descobre que um objeto é substituível por outro. O jogo é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas.

As situações problemas propostas pelo jogo, durante a intervenção pedagógica, constitui-se em um verdadeiro espaço para a criança pensar. Quando ela joga realiza uma tarefa, produz resultados, aprende a pensar, a enfrentar desafios e tentar resolvê-los.

Jogando, a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, aprendendo-a e assimilando-a, reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses.

A ação pedagógica em matemática organizada pelo trabalho em grupos e por meio de jogos é muito significativa, tanto para troca de informações, quanto para criar situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, possibilitando aprendizagens com valor e assim a matemática deve ser ensinada como instrumento para interpretação das coisas que rodeiam nossas vidas, formando assim pessoas mais conscientes para a cidadania e a criatividade e não como pessoas impostas à alienação e exclusão.

É muito importante que os (as) professores (as) trabalhem a matemática de forma articulada com os conhecimentos prévios e a realidade de seus alunos, onde se tenha na prática docente o constante movimento de ação e reflexão, e o jogo é imprescindível para essa realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as crianças que frequentam os primeiros anos precisam do brincar. Não pode inicialmente tornar o ensino totalmente sistematizado como a de deixá-las sentadas em carteiras individuais, uma atrás da outra, durante horas, pois elas vieram de um ambiente totalmente lúdico, permeados por brincadeiras.

E se queremos que nossos alunos gostem de frequentar a escola, esse gosto deve ser trabalhado desde as séries iniciais, inclusive no ensino da matemática, que como vimos a melhor forma de ensinar a gostarem e entenderem a disciplina é ludicamente. Além disso, aprendizagem e desenvolvimento não se promovem apenas por meio da utilização de cadernos e lápis. Dessa forma, segundo Mello (2005, p. 24):

[...] levando em conta os novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças [...] devemos deixar contaminar o ensino fundamental com atividades que julgamos típicas da educação infantil [...]. Falo das atividades de expressão como desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a moldagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Estas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas, na verdade, são essenciais para a formação de identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo.

Referências bibliográficas

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] Republica Federativa do Brasil*. Brasília Senado Federal, 1988.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Art. 227 da *Constituição Federal* de 88. Disponível em:< <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10644726/artigo-227-da-constituicao-federal-de-1988>> . Acessado em: 07-06-2016.

ESTRADA, Maria Fernanda; SÁ, Carlos Correia de e outros. *A História da Matemática*. Ed. Universidade Aberta, 608 pp, Agosto, 2000.

FONTANA, Roseli. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

GUTWIRTH, Jacques. *A etnologia, ciência ou literatura?*. Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 7, n. 16, Dec. 2001 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832001000200012&lng=en&nrm=iso. Acessado em 30-04-2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengagelearning,2008.

MELLO, S. A. O Processo de Aquisição da Escrita na Educação Infantil: *Contribuições de Vygotski*. In: FARIA, A. L.G., MELLO, S. A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 135 p.: il, 2007.

MURCIA, Juan Antônio Moreno. *Aprendizagem através dos jogos*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre. Artmed, 2005.

NICOLAU, Marieta Lúcia machado. A educação Pré-Escolar: *Fundamentos e Didática*. São Paulo, 2000.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. [s.d.]. Disponível em: <www.portal-mec.gov.br/seb/arquivo/.pdf/rcnei-vol1.pdf>. Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953/#ixzz48xi5Hwsd>>. Acessado: 17-05-2016.

REGO, Tereza Cristina. *Brincar é coisa séria*. São Paulo: Fundação Samuel, 1992.

SANTOS, Santa Marli Pires. *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIRGULINO, Carina Silvana. *O ensino da Matemática na Educação Infantil*. Março, São Paulo, 2014. Disponível: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953/>> . Acessado: 17-05-2016.

VYGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.-.

INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA NA ATENÇÃO POR JOGOS LÚDICOS

Mayara de Oliveira Buzzatto²

Resumo

Os jogos sempre foram utilizados como lazer e diversão. Dentro das famílias, promove a integração e momentos de satisfação. Este artigo busca compreender e fundamentar a relevância do uso dos jogos lúdicos como ferramenta de intervenção Neuropsicopedagógica em habilidades de atenção e assim proporcionar forma lúdica de aprendizagem no ensino de crianças e adolescentes. A pesquisa é baseada em fundamentação teórica e revisão bibliográfica dentro das áreas da Pedagogia, Neuropsicopedagogia, Psicologia cognitiva, onde autores e pesquisadores se aprofundaram teórica e empiricamente, a fim de proporcionar conhecimento que beneficiarão cientistas, estudantes da área, profissionais e à sociedade de uma forma geral.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia. Jogos lúdicos. Atenção. Intervenção Neuropsicopedagógica

1. Introdução

Ao delimitar o tema deste artigo, de uma forma geral não serão

² Acadêmico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Neuropsicopedagogia Clínica da Faculdade Censupeg mayara_buzzatto@yahoo.com

abordados métodos de avaliação de atenção ou transtornos. Mas sim, descrever a atenção, a importância dos jogos lúdicos e seu uso na intervenção neuropsicopedagógica

Segundo Vygotsky (2007), jogos e brincadeiras são mais facilmente compreendidos por crianças e que desta forma aprendem o que lhes é proposto. Eles também propiciam maior desenvolvimento cognitivo e o brincar é uma das atividades fundamentais que colaboram para a autonomia e a identidade da criança.

Para isso, serão levantadas as seguintes hipóteses: Os Jogos de lúdicos podem ser usados como ferramenta de intervenção neuropsicopedagógica? A habilidade de atenção se beneficia do uso de jogos lúdicos como ferramenta de intervenção?

Estabelecer a importância do uso de jogos lúdicos na intervenção Neuropsicopedagógica é possibilitar a revisão de informações relevantes aos profissionais atuais e futuros, através da revisão de um referencial teórico significativo, fundamentado na ciência, saberes, em teóricos e autores que se dedicaram ao estudo da aprendizagem, da ludicidade e do cognitivismo, além de beneficiar a toda a comunidade de uma forma geral.

2. Metodologia

A metodologia utilizada para este artigo é a revisão bibliográfica e para sua confecção foram consultadas revistas, teses e monografias, com a finalidade de um aprofundamento teórico e contribuição científica para a sociedade e comunidade científica acerca do tema.

Marconi e Lakatos (2003), definem que a pesquisa bibliográfica não é repetição, mas proporciona conclusões inovadoras, propiciando novos enfoques e abordagem. A importância da revisão bibliográfica se impõe ao acadêmico. A construção do saber científico e da curiosidade é inerente ao especialista em Neuropsicopedagogia, que norteado pela neurologia,

psicologia e pedagogia, é responsável por manter-se atualizado, crítico, sempre pautado por fontes sólidas, respaldadas cientificamente e confiáveis.

Desta maneira, este estudo propõe para elaboração deste artigo a leitura de Artigos Científicos proporcionados pela orientadora, pesquisas em sites como Scielo e Google acadêmico e posterior fichamento dos dados coletados, conforme cronograma abaixo:

Nº	Ação-realizada-(coleta-de-dados, leitura, organização-das-informações)º	Como-foi-realizado-(grupo-de-pessoas)º	Cronologia-(quanto-tempo-foi-dedicado-para-cada-ação)º
01º	Revisão dos conceitos de Metodologiaº	Leituraº	15 diasº
02º	Leitura de Artigos Científicos apresentados pela orientadoraº	Leituraº	15 diasº
03º	Pesquisa de referencial Bibliográfico em sites dedicadosº	Leituraº	20 diasº
04º	Fichamentoº	fichamento dos artigos selecionadosº	10 diasº
05º	Escrita do Artigo Científicoº	Modelo d Faculdade Censup de Regº	10 diasº
06º	Revisão do artigo e envio à orientadoraº	Leitura e envioº	20 diasº
07º	Reenvio do artigo para aprovaçãoº	Fundamentação teóricaº	10 diasº

3. Revisão de Literatura, resultados e apresentação de dados

Pautando-se no pesquisador bielorusso Vygotsky e sua teoria sócio-Interacionista, que segundo Moreira (2009), propõe o desenvolvimento cognitivo por meio da interação social, onde no mínimo duas pessoas estão ativamente envolvidas, através de trocas de idéias, experiências, novas experiências e conhecimentos são gerados, a mediação da aprendizagem do sujeito se dá com uso instrumentos e signos. E, segundo a teoria, é uma experiência social de interação. Então, pensar que a interação com da

criança com os pares ou, de uma forma planejada e estruturada, com o profissional de Neuropsicopedagogia clínica, através do jogo, brinquedos e brincadeiras, é propor a intervenção cognitiva por meio de interação, gerando experiências prazerosas e duradouras e a intervenção com jogos lúdicos nas habilidades de atenção de forma estruturada, é fundamental, pois esta proporciona estímulos que beneficiarão à atenção e a outras áreas que são requisitos para a aquisição de novas habilidades e formas de aprender.

Dentro desta linha de aquisição de aprendizagem através de jogos, Vygotsky (1989), descreve a relação entre jogos e aprendizagem, destacando a contribuição do jogo para o desenvolvimento intelectual, moral e social da criança, que define através do jogo, conceitos, situações para atuação real. O autor estabelece que, a partir desse processo dinâmico, o jogo contribui para a evolução no ensino e no desenvolvimento educacional e social. Para Vygotsky (2007), a aprendizagem acontece quando vários processos internos de desenvolvimento são despertados e isso acontece quando a criança entra em contato com pessoas do seu ambiente, tornando assim, as aquisições do desenvolvimento independente da criança. Assim, ao pautar a intervenção Neuropsicopedagógica em habilidades de atenção baseada na ludicidade, esta ação terá função efetiva no desenvolvimento da criança e do adolescente, contribuindo efetivamente no crescimento cognitivo.

Quanto à intervenção, vários são os pesquisadores que se dedicam à causa. Para este referencial teórico, foram estudados alguns autores que demonstraram relevância dentro da neurociência e neuropsicopedagogia e que contribuíram significativamente para o processo de intervenção lúdica em crianças. Neste artigo, não se entrará no mérito de cada ferramenta mencionada, mas buscará exemplificar intervenções e pautar na ciência a estratégia neuropsicopedagógica estudada.

A autora Natália Dias (2013), em sua tese de mestrado sobre o Desenvolvimento e avaliação de um programa interventivo para promoção de funções executivas em crianças, explica que neste âmbito, são fundamentais intervenções que desenvolvam habilidades executivas. E que estas são fundamentais por seu impacto em curto prazo e pelo potencial

preventivo em dificuldades futuras.

A autora desenvolveu um programa de intervenção em funções executivas e autorregulação denominado “Piafex”, com o objetivo de estimular habilidades de organização, atenção, memória, planejamento, metacognição, regulação emocional e sistema inibitório. A conclusão de sua tese foi de que os objetivos do desenvolvimento e eficácia do programa foram alcançados.

Dias (2013), menciona alguns programas estruturados para intervenção que serviram como base para sua tese, como as ferramentas “Tools of mind”, Sarilhos do Amarelo e Comed, que usam jogos e Ludicidade para intervenções. Por fim, Dias explica que um aspecto importante é que essas intervenções lúdicas, pelo seu próprio formato, têm obtido sucesso no desenvolvimento das habilidades executivas promovendo a melhor auto regulação, autonomia e transferência de ganhos para outras áreas e contexto, melhorando o desempenho escolar das crianças.

Desta forma, conclui-se que intervenções neuropsicopedagógicas clínicas na atenção com o uso de jogos lúdicos, em um plano individual e estruturado é positiva e eficaz, pois o lúdico permite estabelecer vínculos permitindo o acesso a áreas inconscientes e, por vezes, inacessíveis de outra forma.

O autor Fernández (1990), salienta que a libertação da inteligência aprisionada, somente poderá dar-se através do encontro com o perdido prazer de aprender. Então, pensar no vínculo afetivo que o jogo lúdico proporciona é poder trazer à tona o resgate deste prazer e da inteligência, da resignificação do aprender.

Portanto, define-se que a intervenção Neuropsicopedagógica com jogos lúdicos, resulta na promoção de habilidades atencionais em todas as suas dimensões, trazendo a construção do conhecimento através de atividades significativas ao sujeito, que a generaliza para a vida real.

4. Conclusões

Conclui-se que as habilidades de atenção são fundamentais para a

aprendizagem de habilidades de vida diária (AVD), acadêmicas e sociais. E que no jogo encontra-se um instrumento de intervenção neuropsicopedagógico fundamental, proporcionando habilidades atencionais em todas as suas dimensões e natureza, permitindo criar e antecipar ações, atuando no imaginário e na construção de conceitos, além de beneficiar outras habilidades e funções cognitivas.

Desta forma, aceitam-se as hipóteses do uso de jogos lúdicos com ferramenta de intervenção Neuropsicopedagógica e a de que as habilidades de atenção se beneficiarão do uso deste, pelo fato dos jogos atuarem no imaginário e mantém vínculo afetivo com o sujeito, agregando significado ao aprender .

Aprendizagem significativa e sentimentos estão conectados e acredita-se que os jogos lúdicos proporcionam um resgate no desejo pelo aprender e que intervenham positivamente nas habilidades de atenção, potencializando o anseio pelo conhecimento e pela evolução contínua, refletindo na vida do sujeito, da família e da sociedade, cabendo ao profissional de neuropsicopedagogia clínica estruturar sua intervenção de forma que o jogo lúdico seja uma ferramenta útil, prazerosa e eficaz.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2014). DSM V (5ª ed., Vol. P. 32, 59). artmed.

ANDRADE MARCONI, M. & LAKATOS, E. M. (2003). Fundamentos de Metodologia Científica (5th ed., Vol. p. 43-182). Atlas. https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india

CANTIERE, N. C.; CARREIRO, L. R. Intervenção Neuropsicológica nos domínios verbal e executivo para treino de habilidades de atenção e concentração em crianças e adolescentes com sinais de desatenção e hiperatividade. VII Jornada de Iniciação Científica, Universidade

Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

CÓDIGO DE ÉTICA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA-

https://sbnpp.org.br/arquivos/Codigo_de_Etica_Tecnico_Profissional_da_Neuropsicopedagogia_-_SBNpp_-_2021.pdf

Acesso em 12/08/2012

COSENZA, R. M. e GUERRA, L. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011

DIAS, N. M. Desenvolvimento e avaliação de um programa interventivo para promoção de funções executivas em crianças. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

<https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/24519/Natalia%20Martins%20Dias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Acesso em 09/10/2022

FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

HAASE, V. G.; et al. Neuropsicologia como ciência interdisciplinar: consenso da comunidade brasileira de pesquisadores/clínicos em Neuropsicologia. Neuropsicologia Latinoamericana, v. 4, p. 1-8, 2012.

LEZAK, M.D. - Neuropsychological assessment. Oxford University Press, New York, 1995. Neuropsychological Assessment. Oxford: University Press Inc; NY, 2004.

MENEZES, A.; et al. Definições teóricas acerca das funções executivas e da atenção. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. org. Avaliação neuropsicológica cognitiva, Memnon Edições Científicas, p. 34-41, 2012.

NAHAS, T. R. & Xavier, G. F. (2006). Atenção: mecanismos e desenvolvimento. In C. B. Melo, M.C. Miranda & M. Muszkat (orgs.), Neuropsicologia do Desenvolvimento: conceitos e abordagens. São Paulo: Memnon.

SCORTEGAGNA, Eliana Pimentel. Neuropsicopedagogia: um cérebro na escola! Disponível online: exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/download/301/422017.

SEABRA, A. G. e DIAS, N. M. (2012). Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Atenção e Funções Executivas. São Paulo: Memnon

VYGOTSKY. L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989. VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO TRATAMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nataly Mota Tamarindo

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as possibilidades de intervenção psicopedagógica no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando suas características e particularidades. Para alcançar esse objetivo, serão levantadas informações sobre o TEA e suas características, identificadas as principais estratégias psicopedagógicas utilizadas no tratamento do TEA e analisada a eficácia dessas estratégias. Além disso, será verificada a importância da abordagem interdisciplinar no tratamento do TEA e propostas estratégias psicopedagógicas adaptativas, capazes de atender às necessidades individuais dos pacientes com TEA. O estudo será realizado por meio de uma pesquisa exploratória do tipo bibliográfica, com abordagem qualitativa e método dedutivo. A coleta de dados será realizada por meio de análise de bancos de dados de artigos científicos e livros especializados na área. Espera-se que este estudo contribua para o aprimoramento das práticas de intervenção psicopedagógica no tratamento do TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Intervenção Psicopedagógica, Estratégias, Abordagem Interdisciplinar, Necessidades Individuais.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir as possibilidades no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) com o auxílio da Psicopedagogia, utilizando uma linguagem científica e verbo no passado, na terceira pessoa. O TEA é uma condição neurológica que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, e que pode ser acompanhada por dificuldades de aprendizagem. A Psicopedagogia é uma área que se dedica ao estudo dos processos de aprendizagem e suas dificuldades, bem como ao desenvolvimento de estratégias para lidar com esses desafios.

A temática abordada neste artigo refere-se às possibilidades de tratamento do

TEA com o auxílio da Psicopedagogia. O tema principal deste estudo é a análise das possibilidades de intervenção psicopedagógica no tratamento do TEA, considerando-se suas características e especificidades.

A problemática envolvendo o tratamento do TEA com o auxílio da Psicopedagogia é multifacetada, envolvendo diversas questões, como a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e o desenvolvimento de estratégias adaptativas. A partir dessa temática, surgem questionamentos acerca da eficácia das estratégias psicopedagógicas no tratamento do TEA, considerando-se suas particularidades e complexidades. Nesse contexto, o problema a ser enfrentado consiste em identificar quais estratégias psicopedagógicas são mais efetivas no tratamento do TEA, considerando-se suas características e particularidades. Diante do exposto, a questão problema que se coloca é: quais são as principais estratégias psicopedagógicas utilizadas no tratamento do TEA e como elas podem ser adaptadas para atender às necessidades individuais dos pacientes?

A hipótese primária considera que a intervenção psicopedagógica pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com TEA, ao promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, bem como da aprendizagem e do desempenho acadêmico. Além disso, a abordagem interdisciplinar, com a participação de diferentes profissionais, pode ser um fator determinante para o sucesso do tratamento.

A premissa secundária reconhece a importância de considerar as particularidades e necessidades individuais dos pacientes com TEA, a fim de adaptar as estratégias psicopedagógicas de forma adequada. Além disso, a formação de uma equipe interdisciplinar, envolvendo profissionais de diferentes áreas, pode ser um fator importante para o sucesso do tratamento, visto que o TEA é uma condição complexa e multifacetada, que requer abordagens diversas.

O objetivo geral deste estudo é analisar as possibilidades de intervenção psicopedagógica no tratamento do TEA, considerando-se suas características e particularidades. Para alcançar o objetivo geral, serão estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Levantar informações sobre o TEA e suas características; identificar as principais estratégias psicopedagógicas utilizadas no tratamento do TEA; e analisar a eficácia dessas estratégias em relação ao

tratamento do TEA;

Para realizar a pesquisa exploratória do tipo bibliográfica com abordagem qualitativa e método dedutivo, foram utilizados diferentes bancos de dados como fontes de informação. Os bancos de dados selecionados foram aqueles que apresentaram maior relevância para a área de estudo em questão, considerando-se as informações disponíveis e a qualidade das referências.

Foram incluídos na pesquisa artigos científicos, teses, dissertações e outros tipos de publicações que apresentavam informações relevantes para a temática em questão, publicados em língua portuguesa ou inglesa, no período de 2010 a 2021. Foram excluídos da pesquisa artigos científicos, teses, dissertações e outros tipos de publicações que não apresentavam informações relevantes para a temática em questão, bem como aqueles publicados em outras línguas que não o português ou o inglês.

A análise dos dados coletados foi realizada por meio da leitura crítica e da interpretação das informações presentes nas referências selecionadas. Foram realizadas análises temáticas e comparativas, com o objetivo de identificar as principais tendências, lacunas e avanços na área de estudo em questão.

A pesquisa realizada com o uso de bancos de dados se justifica pela necessidade de obter informações atualizadas e confiáveis sobre a temática em questão, a fim de subsidiar a tomada de decisão em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, a pesquisa tem relevância social, uma vez que contribui para a produção e difusão de conhecimento científico, que pode ser aplicado na melhoria da qualidade de vida das pessoas e no desenvolvimento social e econômico da sociedade em geral.

2 INTRODUÇÃO AO TEA E SUAS CARACTERÍSTICAS

O TEA é um diagnóstico utilizado para descrever um grupo de condições neuropsiquiátricas que afetam o desenvolvimento da comunicação social e padrões de comportamento repetitivos ou restritos. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (APA) em 2014, define como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social, além de padrões de comportamento restritos e

repetitivos. (APA, 2014).

As características comportamentais e cognitivas do TEA são amplamente estudadas e descritas na literatura científica. Indivíduos podem apresentar dificuldades significativas na interação social, como dificuldade em estabelecer relações interpessoais, empréstimo de objetos, gestos e expressões faciais (ARAÚJO, 2014). Além disso, é comum observar padrões de comportamento repetitivos, interesses restritos e resistência a mudanças. Esses comportamentos podem incluir movimentos estereotipados, aderência a rotinas fixas e padrões de fala repetitivos (BOSSA, 2016).

No âmbito cognitivo, as pessoas com TEA podem apresentar uma ampla variedade de habilidades e dificuldades. Algumas têm um bom desempenho em tarefas específicas, como memória visual e habilidades matemáticas, enquanto outras podem apresentar atrasos no desenvolvimento da linguagem e habilidades cognitivas gerais (MERY, 1995). Estudos indicam que as habilidades cognitivas podem variar consideravelmente entre os indivíduos, desde habilidades intelectuais abaixo da média até habilidades intelectuais acima da média (PORTO, 2011).

É importante ressaltar que as características do TEA podem se manifestar de forma única em cada indivíduo. A variabilidade de sintomas e níveis de funcionamento é um dos aspectos centrais do transtorno (SCOZ et al., 2012). Essa heterogeneidade tem implicações importantes para o diagnóstico e a intervenção, destacando a necessidade de uma abordagem individualizada e multidisciplinar no acompanhamento e suporte às pessoas.

Segundo o American College of Sports Medicine (ACSM, 2007), a interação complexa entre genes e ambiente desempenha um papel crucial no desenvolvimento do TEA. Fatores como idade avançada dos pais, exposição a poluentes ambientais e complicações durante a gestação têm sido investigados como possíveis contribuintes para o risco de desenvolvimento do TEA (ACSM, 2007).

No entendimento do TEA, diferentes abordagens teóricas têm sido propostas. Uma das abordagens mais influentes é a teoria da mente, que postula que indivíduos com dificuldades na compreensão e atribuição de estados mentais a si mesmos e aos outros. Essa teoria tem sido amplamente discutida na literatura, como destacado por Araújo (2010), que ressalta a importância da

teoria da mente no estudo do TEA e na compreensão das características comportamentais apresentadas por indivíduos como transtorno.

Outra abordagem teórica relevante é a da centralidade da coerência, que enfatiza as dificuldades dos indivíduos com TEA em processar informações de forma global e integrada. Essa abordagem argumenta que a tendência dos indivíduos com TEA de focar em detalhes e dificuldades na integração de informações pode afetar a percepção, a compreensão e a interpretação do mundo ao seu redor (BATISTA; MANTOAN, 2016).

Considerando a importância do tratamento psicopedagógico do TEA, diversos estudos têm destacado sua relevância no desenvolvimento e aprendizagem de indivíduos com o transtorno. A abordagem psicopedagógica visa promover a inclusão e o desenvolvimento pleno das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das pessoas. Segundo Bossa (2016), a intervenção psicopedagógica direcionada envolve ações individualizadas, que consideram as características e necessidades específicas de cada pessoa, e busca promover estratégias de ensino-aprendizagem adequadas ao seu perfil.

A efetividade do tratamento psicopedagógico no TEA tem sido amplamente reconhecida. Estudos têm demonstrado que intervenções psicopedagógicas baseadas em princípios comportamentais, cognitivos e sociais podem melhorar significativamente o desenvolvimento acadêmico, as habilidades de comunicação e interação social, e a qualidade de vida de indivíduos com TEA (RAMOS; FARIA, 2011). O tratamento psicopedagógico também desempenha um papel importante na promoção da inclusão escolar, apoiando a participação ativa e efetiva das pessoas no ambiente educacional (PORTO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para resolver esses desafios, é essencial que haja um trabalho em equipe envolvendo profissionais da educação, da saúde e da área psicopedagógica, garantindo uma abordagem multidisciplinar e integrada no tratamento do TEA. Além disso, é importante promover a conscientização e a sensibilização da sociedade sobre as necessidades e potencialidades dos indivíduos com TEA, a fim de criar um ambiente inclusivo e acolhedor.

A validação das hipóteses relacionadas à eficácia das estratégias psicopedagógicas no tratamento do TEA pode ser confirmada pelos

resultados positivos observados na melhoria do desempenho acadêmico e no desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas dos indivíduos com TEA que se beneficiam dessas abordagens.

REFERÊNCIAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM). **Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição**. 30 ED. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Álvaro Francisco L. A Nova Classificação para os Transtornos Mentais – o DSM-V. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva** [online], Vol. XVI, no. 1, 67 – 82 - ISSN 1982-3541, 2014. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/659/406>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ARAUJO, D. A. C. As aparências enganam: a pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista. **Educere et Educare – Revista de Educação**, Cascavel: Unioeste, v. 5, n. 9, p. 253-266, jan./jun. 2010.

BATISTA, C. A. M.; Mantoan, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2016.

BELLO, S. E. L.; BRENDA, A. Saberes, práticas e dificuldades pedagógicas: implicações curriculares para os novos estágios de docência nos cursos de licenciatura em 1700 matemática. **Anais.... IX Encontro Nacional de Educação Matemáticas**, 2007, Belo Horizonte, UFMG, 2007. p. 1-15.

BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão**. 2012. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2012.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Institui as bases da educação nacional no Brasil. *In: VADE Mecum*. São Paulo Saraiva, 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estratégia Nacional de Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14716estrategianacionaldeeducacaoinclusiva&category_slug=marco2010pdf&Itemid

d=301 92. Acesso em: 27 mai. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Orientações para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/doc_download/18739libroorientacao?Itemid=1. Acesso em: 27 mai. 2023.

CORRÊA, C. R. G. L. Dificuldade de aprendizagem e saber idealizado no outro. **Psicologia USP**, v. 26, n. 1, p- 71-79, 2015

CYRINO, M. C. C. T.; PASSERINI, G. A. **Reflexões sobre o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: EdUELO, 2009,

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

MERY, J. **Pedagogia curativa, escolar e psicanálise**. Porto alegre: Artmed, 1995. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: as perguntas mais frequentes sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)**, 2018. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/cartilhadeperguntaserespostasdosods.html>. Acesso em: 27 mai. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO, O. **Psicopedagogia social** teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. Rio de Janeiro, editora: Wak, 2011.

RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. **Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas**. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

SCOZ, S. et al. Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artmed, 2012.

YUMUL, R. et alli. Assessment of preoperative anxiety using visual facial anxiety scale: an alternative to the verbal rating scale?, **Medical Research Archive**, July 2015. Disponível em: <https://esmed.org/MRA/mra/article/download/281/104>. Acesso em: 16 jan. 2023.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DA LEITURA E ESCRITA

Noeli Carvalho dos Santos

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar a importância do ato da leitura e da escrita, vislumbrando a leitura e a escrita como essencial para o exercício da cidadania e compreender que as mesmas estão entrelaçadas com o desenvolvimento e a formação do indivíduo na sua vida acadêmica e social. Ressaltando também os resultados de um trabalho de intervenção nas práticas de ensino de leitura e escrita em rede pública e particular de ensino, nas séries iniciais do ensino fundamental, onde o aluno é o sujeito do seu próprio conhecimento na alfabetização. Através das intervenções realizadas para a construção do conhecimento dos alunos, foi possível garantir a leitura e a escrita com atividades ligadas ao cotidiano dos mesmos.

Palavras-Chave: Leitura; Escrita; Alfabetização; Família; Escola;

INTRODUÇÃO

Neste estudo iremos tratar a importância do ato da leitura e da escrita, sendo apropriado destacar que ler, escrever e ser letrado, é meio de participação social. O ato de ler estimula o raciocínio do leitor, indiretamente o faz escrever devidamente, pois a leitura possibilita o desenvolvimento da escrita levando a criança a expandir seu vocabulário.

Com base na compreensão da leitura, a criança terá capacidade de interpretar o mundo de um modo diferente, através dos conhecimentos alfabéticos, terá autonomia para que se possa criar, aprender, ensinar e evoluir. Freire ao tratar sobre leitura afirma: “leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo, que nos interessa a viver” (FREIRE, 2003, p.5), com base nesta citação iremos trabalhar a leitura de forma que possa contribuir para o conhecimento escolar e familiar do aluno.

O trabalho se constituiu em estudo de caso que segundo Adelman et. Al, (1976, p.2) é um termo amplo, incluindo “uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância”. Partindo desta mesma definição, Nisbett e Watt (1978, p.5) sugerem que o estudo de caso

seja entendido como “uma investigação sistemática de uma instância específica”.

O foco de estudo de caso desse trabalho, refere-se a dois alunos de 06 e 07 anos. Um inserido na rede particular e o outro na rede pública, com dificuldade na leitura e escrita, onde realizamos intervenções com atividades voltadas para estratégias da leitura, ortografia, ditados de palavras entre outros, com o intuito de colaborar para seu aprendizado. De modo gradativo trabalhamos as questões voltadas para a Língua Portuguesa, orientando-os a assumir uma postura de reflexão ortográfica durante as atividades propostas, bem como as realizadas em sala de aula.

O objetivo do presente estudo foi a realização de intervenções pedagógicas, no intuito de propiciar o avanço dos alunos no seu processo de aprendizagem e construir conhecimentos sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita, levando os docentes a refletirem sobre a escrita de palavras de seu convívio social.

ALFABETIZAÇÃO

O aluno com dificuldade na leitura e escrita possui limitações, havendo necessidade de uma orientação direta para que possa desenvolver seus conhecimentos, no entanto, é difícil em sala de aula devido o grande número de alunos que por muitas vezes apresentam dificuldades diversas. Na rede particular o número de alunos é diferente do que foi observado na rede municipal, mostrando que tanto em um quanto em outro sistema de ensino, ocorrem dificuldades semelhantes.

Para o aluno ser alfabetizado é necessário que reflita sobre a escrita e compreenda o sistema alfabético, muitas vezes não é uma tarefa fácil, pois exige interesse do aluno. É preciso utilizar conhecimento convencional dos grafemas que compõem a língua, como por exemplo, o alfabeto móvel, que foi utilizado em uma das intervenções com os alunos da pesquisa, bem como ter informações do conteúdo do texto através de leitura compartilhada, fazer suposições a serem escritas, utilizar estratégia de leitura, seleção de palavras, escolhendo quantas e quais letras serão utilizadas.

(...) não há proposta de uma “nova pedagogia”, ou uma “nova

metodologia”, mas as pesquisas deixam claro que o que leva o aluno a aprendizagem do código linguístico não é o cumprimento de uma série de tarefas ou o conhecimento das letras e das sílabas, mas uma compreensão e vivência de diversas situações de comunicação.” (FERREIRO 2010 p.16).

Esta citação nos leva a reflexão sobre o conteúdo apresentado nas escolas, onde não se deve apenas focar na quantidade de atividades e sim no conteúdo que será apresentado para as crianças, de modo que possa favorecer e facilitar a reflexão do assunto que lhe foi proposto.

(...) tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e escrever. “Entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita desde que esta se constitui num objeto da sua atenção” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991, p. 15).

Na citação de Ferreiro, Teberosky, trata-se de uma proposta construtivista, através das pesquisas realizadas por ambas, mas antes de qualquer método eficaz de alfabetização, a criança precisa de uma bagagem rica em variedades de discursos nos mais variados gêneros. Alfabetizado é quem sabe ler e escrever, mas o letramento vai além, é preciso que a criança saiba além de ler e interpretar textos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, (Brasil, 1997 p. 21).

(...) em que a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. “Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente”.

Com base nos PCN's, podemos dizer que a compreensão do que lhe é dado tem significado prático, pois a partir disso a criança entende o processo

de alfabetização, tendo conhecimento do significado através da leitura, direcionando a escrita de maneira correta.

Por meio da leitura e escrita o aluno pode transformar a realidade em que vive, opinando e refletindo em todo o contexto, podendo assim realizar alterações no que achar pertinente, com autonomia.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

A participação da família na escola é de fundamental importância, pois contribui para a formação da criança, propiciando de maneira positiva seu desenvolvimento, pois o aluno se posta de maneira segura, sabendo que pode contar com o respaldo de seus pais ou responsáveis para realizar suas atividades. Sabemos que por vezes os que deveriam participar deste momento, não dispõem de tempo para realizar tais tarefas, transferindo esta responsabilidade diretamente para a escola.

Neste sentido, podemos salientar que desde a educação escolar até a educação pessoal do indivíduo, algumas famílias destinam este dever exclusivamente para a escola, tendo o professor que ser responsável por direcionar o aluno para o mundo. No entanto, devemos ressaltar que a escola e família devem caminhar juntas, cada um no seu dever, cumprindo suas tarefas, mas havendo integração entre ambas, com o intuito de direcionar o aluno para a socialização (...). Toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de que se não forem educados, ao menos informados no tocante a melhor educação a ser proporcionado a seus filhos (PIAGET, 2007 p. 50).

A família tem que estar envolvida no processo ensino e aprendizagem, o que irá favorecer o rendimento escolar da criança, visto que a criança permanece na escola uma pequena parte do seu dia, enquanto a outra maioria do tempo está no convívio familiar.

A aproximação dos dois contextos transforma em ação coletiva, completando-se, já que tanto o contexto familiar quanto o contexto escolar apresentam aspectos positivos e negativos levando a criança, a saber, difundir o aspecto de cada uma delas. Libâneo ressalta (2000):

(...) Educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (p. 22).

Segundo essa concepção de educação citada por Libâneo, fica clara a importância de se fazer uma análise do contexto familiar, sendo enfatizadas as responsabilidades dos pais para realizarem seu papel na educação, com o intuito de direcionar e sensibilizá-los para a participação efetiva no aprendizado dos seus filhos.

Durante o dia a família pode propiciar acesso à leitura e escrita através de revistas educativas, gibis, álbum de figurinhas, revistas em quadrinhos, baralhos infantis entre outros, favorecendo o desenvolvimento escolar do aluno, mesmo que pareça ser uma ação inconsciente vinda da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber através deste artigo que a leitura e escrita tem que ser trabalhadas de forma correta, não sendo apenas decodificação de palavras e escritas de símbolos. A leitura e a escrita propiciam uma maneira de expressar as opiniões e anseios a respeito do nosso cotidiano, integrando-se a ele e modificando-o e que com este intuito a criança possa perceber que com a leitura e escrita ela pode compreender o mundo e expressar suas ideias, podendo modificar e intervir na sociedade quando suas ideias forem colocadas em prática.

Através do letramento, o aluno compreende que a função da escrita no contexto social e sua relação no contexto escolar são de grande importância, pois ler e escrever através das práticas sociais, pode favorecer o acesso ao conhecimento, de forma que possa interpretar de maneira objetiva os conteúdos propostos. A escola tem o papel de formar o aluno para a construção da moral e da ética, ela é um lugar de circulação de ideologias, proporcionando possibilidades para o exercício da compreensão, capacitando-

o para seu desenvolvimento.

Outro aspecto a considerar, em relação ao ambiente escolar, refere-se ao material de trabalho colocado à disposição dos alunos.

É evidente que com salas abarrotadas de alunos o trabalho se torna mais difícil. O número de alunos deve possibilitar ao professor um atendimento individual, baseado num conhecimento de todos eles. Tanto os pais como os professores devem estar atentos quanto ao processo de aprendizagem, tentando descobrir novas estratégias, novos recursos que levem a criança ao aprendizado. Percebe-se que se os pais souberem do poder e da força dos seus contatos com seu filho, se forem orientados sobre a importância da estimulação precoce e das relações saudáveis em família, os distúrbios de aprendizagem poderão ser minimizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT, Rio de Janeiro. Normas ABNT sobre documentação. Rio de Janeiro, 2000. (Coletânea de normas).

ADELMAN, C. et al. Re-thinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, 6, 3, 1976.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. Uma aula inédita para 10 mil pessoas. *Revista Nova Escola*. 34. São Paulo. Outubro. 1989.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERRERO, e TEBEROSKY, A psicogênese da linguagem escrita. Porto Alegre:

Arte Medica 1985.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler**, 1ª edição São Paulo 2003

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000

FERNANDES, MARIA. **Os segredos da alfabetização**/ Maria Fernandes-:Ed.- São Paulo: Cortez, 2010

NISBETT.J. e WATT.J. Case Study. Redguide 26: Guides in Educational Research. University of Nottingham School of Education, 1978.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

AS CONTRIBUIÇÕES DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA APRENDIZAGEM DO SURDO EM ESCOLAS REGULARES

Regina Gomes

RESUMO

A relevância do estudo justifica-se na necessidade de compreender como o bilinguismo deve ser considerado nas salas de aula regulares, proporcionando ao surdo o desenvolvimento das habilidades e aprendizagem de qualidade, de modo que o surdo seja reconhecido pela sua cultura e não deficiência.

Para a elaboração deste estudo, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, a partir da leitura de livros, revistas, artigos publicados, teses e monografias encontrados em domínios públicos, que abordam a temática escolhida.

Palavras-chave: Libras; inclusão; escola.

1 INTRODUÇÃO

A realização deste estudo buscou identificar as dificuldades e desafios do ensino de surdos nas escolas regulares, evidenciando a Libras como a maneira mais eficaz de comunicação para potencialização do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. A motivação ocorre a partir do reconhecimento da importância do intérprete de Libras nas escolas,

acompanhando e direcionando as atividades, proporcionando a inclusão dos surdos.

A partir da Libras, é possível abordar diferentes conceitos, em âmbitos racionais e emocionais, independente da complexidade, desde que a língua de sinais seja reconhecida em seu sentido pleno, não a limitando como tradução da língua portuguesa, mas determinando as características e particularidades da Libras, que reflete a cultura e identidade da comunidade surda (DALL'ACQUA, 2010).

Para que a Libras chegue aos contextos educacionais, faz-se necessário o acompanhamento do intérprete, de modo que o estudante surdo alcance avanços no processo de ensino-aprendizagem a partir da facilitação estimulada pelo intérprete. Neste contexto, o bilinguismo ocorre na possibilidade do surdo aprender a partir da língua de sinais estando centralizada no seu desenvolvimento (QUADROS, 2014).

Diante desta realidade, este estudo objetivou identificar a importância do intérprete de Libras na aprendizagem dos surdos nas escolas regulares. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: identificar as principais características da Libras e sua relevância à comunidade surda; estabelecer o perfil do intérprete de Libras; relacionar a importância da educação bilingue aos surdos; identificar a presença do intérprete de Libras como facilitador do processo de ensino-aprendizagem do surdo.

2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

A linguagem representa uma ferramenta de excelência para que a comunicação seja efetiva entre as pessoas, seja falada ou gestual. Quando o sujeito é ouvinte, a linguagem falada aprimora-se em níveis, de modo que o vocabulário aumenta conforme as relações sociais. No caso da linguagem gestual, utilizada pela comunidade surda e intérpretes, os sinais representam as falas e as expressões faciais reafirmam as intenções das conversas (SOARES, 2013).

A comunicação realizada por meio da linguagem de sinais, dependendo prioritariamente das mãos, caracteriza-se como uma língua independente, ou seja, que não exige tradução oral, tampouco determina-se como mímica.

Sendo assim, a linguagem de sinais é classificada a partir da compreensão de um sinal, por um grupo de pessoas, refletindo na formalização deste sinal, desconstruindo a ideia de gesto e proporcionando signos à linguagem utilizada (KARNOPP, 2017).

Além dos signos para a comunicação por meio de sinais, a expressão fácil também representa um importante instrumento, possibilitando a manifestação de emoções e sentimentos, cabendo aos sujeitos relacionarem os sinais às expressões, ampliando a clareza e objetividade na comunicação (DALL'ACQUA, 2010).

A independência da Língua de Sinais caracteriza-se como dimensional, de modo que cada país possui uma forma de comunicação própria, além de não existir correspondência com a língua oral, ou seja, sinais mímicos não representam palavras e expressões das linguagens de sinais (KARNOPP, 2017).

A Língua de Sinais é conhecida pela complexidade que representa aos ouvintes, porém para a comunidade surda, trata-se de um instrumento de comunicação objetivo e eficaz, realizada de forma rápida e utilizando como canal a visão, não a audição (THOMA, 2012).

No Brasil, a Língua de Sinais foi reconhecida a partir da promulgação das leis nº 10.436/2002 e nº 10.098/2002. Portanto, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, segundo a legislação vigente, caracteriza-se como um sistema linguístico, utilizado para a transmissão de ideias e fatos, especialmente entre a comunidade surda (DALL'ACQUA, 2010).

A Libras está pautada na dimensão espacial, a partir da estruturação semântica, sintática e gramatical completas, mesmo que seja diferente da linguagem oral e escrita. A Libras apresenta como característica a ausência da fala e sons que compõe a comunicação oral, representando significados aos surdos e reduzindo as dificuldades de aprender, a partir da possibilidade de reconhecimento da linguagem de sinais, sem imposição da aprendizagem da oralidade ou leitura labial, por exemplo (THOMA, 2012).

A Libras determina-se, portanto, como a forma de comunicação entre a comunidade surda brasileira, que ainda permite a aprendizagem de ouvintes e intérpretes. A Libras é fundamental para o desenvolvimento das habilidades do surdo nas diferentes dimensões, desde social e linguística, até cultural e

educacional, proporcionando uma diferenciação entre surdos e não surdos, além disso, mundialmente, o conhecimento da Língua de Sinais permite caracterizar o surdo como bilingue (RIBEIRO, 2014).

As leis que asseguram a importância da Libras para o sistema linguístico no Brasil refletiram significativamente na realidade social, política e, conseqüentemente, educacional, determinando a Libras como mecanismo imprescindível de comunicação entre surdos e fundamental para conhecimento dos ouvintes, ampliando a efetivação da inclusão. O acesso a Libras depende, portanto, do ensino e formação de surdos e ouvintes, bem como a inserção de políticas sociais que garantam os direitos do surdo e dos intérpretes, de modo que a Língua seja utilizada em meios diversos de comunicação e relações cotidianas (THOMA, 2012).

A Libras, apesar de ser uma conquista aos surdos, ainda apresenta situações de conflitos dentro das escolas, quando se trata de inclusão, pois a Libras vem adquirindo espaço entre intérpretes e ouvintes, porém o conhecimento acaba restrito à comunidade surda, ou seja, quando a escola não tem acesso ao intérprete, o estudante surdo, que se comunica por meio de sinais, permanece limitado às mímicas, suposições e associações entre fala e sinais, proposta pelo professor que não tem domínio da Libras (SOARES, 2013).

De acordo com Dall'Acqua:

O processo de inclusão exige uma reforma geral na organização dos sistemas de ensino, ponto de partida para a inclusão e apropriação da língua de sinais, em especial para o atendimento dos alunos surdos e emerge a necessidade dos professores dominarem minimamente a Libras (DALL'ACQUA, 2010, p.70).

Portanto, a Libras depende de ações sociais, políticas e educacionais para que seja efetivamente praticada, sendo fundamental o conhecimento dos professores para que seja uma prática comum entre os estudantes, facilitando assim, a formação de cidadãos conscientes da importância da língua de sinais para inclusão dos surdos.

A instituição da Libras como disciplina obrigatória aos cursos voltados à formação de professores (Lei nº 10.346, regulamentada pelo Decreto nº 5626/2005) proporcionou aos surdos a oficialização da identidade e

reconhecimento da língua própria desta comunidade, de modo que a cultura dos surdos seja compreendida socialmente. A promulgação da lei permitiu a interpretação dos surdos para as políticas públicas, evidenciando-os como pessoa com perda auditiva que se comunica com o mundo pelas experiências visuais e língua de sinais (RIBEIRO, 2014).

A legalização dos direitos dos surdos, bem como o reconhecimento da importância da Libras em diferentes contextos sociais, sendo fundamental a iniciação nos currículos escolares, de modo que a aprendizagem esteja garantida aos surdos e ouvintes, permite a extensão à compreensão de que o bilinguismo dos surdos alcance visibilidade para a educação desta comunidade, situação amparada na Nota Técnica nº 62/2011, quando o MEC prevê a organização da educação bilingue nas escolas públicas de ensino regular (DALL'ACQUA, 2010).

Como bilinguismo da comunidade surda, define-se a possibilidade de comunicação por meio da Libras, utilizando-a como instrumento de aprendizagem para acesso à cultura e identidade brasileira, além de permitir a aquisição do conhecimento da língua portuguesa, interpretada como segunda língua, cabendo à Libras o reconhecimento como língua materna dos surdos. As políticas educacionais, portanto, devem assegurar à comunidade surda os direitos de comunicação em Libras nas escolas regulares (RIBEIRO, 2014).

“O trabalho escolar em Libras é realizado, principalmente, nas salas de recurso multifuncionais, porém, sem atribuição de caráter prioritário para o ensino dos surdos, já que se trata da própria definição legislativa” (SOARES, 2013, P.39).

Portanto, apesar da promulgação das leis que garantem aos surdos a comunicação por Libras e reconhecimento do bilinguismo, a precariedade nas escolas para regulamentação das políticas educacionais ainda é presente, limitando o surdo ao trabalho em Libras nas salas de recurso multifuncionais, devido ao desconhecimento dos professores das salas regulares para comunicação na língua de sinais ou ausência de intérpretes para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

2.1 O intérprete de Libras

Contrariamente ao que o senso comum considera, o intérprete de Libras não é a voz do surdo, mas o facilitador da comunicação entre surdos e ouvintes, permitindo o conhecimento e compreensão da identidade e cultura da comunidade surda. O intérprete caracteriza-se como o intermediário entre surdos e ouvintes, possibilitando a eficiência na comunicação e compreensão de ambas as línguas (DALL'ACQUA, 2010).

A formação em intérprete na Libras não depende apenas de estudos e apropriação da língua de sinais, mas requer o conhecimento das particularidades da comunidade surda, bem como compreensão da cultura e história dos surdos, identificando as limitações, especificidades e características (PECHI, 2011).

O profissional intérprete representa uma figura importante na inclusão do surdo em diferentes contextos sociais, ampliando a comunicação entre surdos e ouvintes, cabendo a necessidade de uma relação de confiança entre o intérprete e o surdo, em âmbitos profissionais e pessoais (QUADROS, 2014).

Neste contexto, o intérprete deve cumprir suas funções, de modo que a interpretação seja uma prioridade, de modo que valores pessoais não influenciem a comunicação. Além disso, o profissional precisa manter sigilo ao acompanhar o surdo em diferentes atividades, não revelando as particularidades do sujeito (MELO, 2013).

O intérprete representa a comunicação entre surdo e ouvintes, mediando situações variadas, sendo fundamental a aprimoração e acompanhamento nas mudanças sociais, de modo que novos sinais sejam identificados, refletindo na importância de capacitações continuadas para a conquista de melhorias profissionais. Além disso, a expressão facial é fundamental para o intérprete, simbolizando as emoções e sensações, para um entendimento mais preciso, especialmente dos surdos (PECHI, 2011).

Os primeiros intérpretes agiam de forma prática, sem orientações específicas, porém, os especialistas iniciais foram registrados na Universidade de Genebra, em 1941, representando a primeira escola voltada à formação de profissionais intérpretes de línguas orais. Apenas em 1972, a formação estendeu-se à tradução (QUADROS, 2014).

A tradução e a interpretação caracterizam-se como similares, não idênticas, pois a tradução representa a necessidade de leitura e reflexão sobre

a língua, enquanto a interpretação ocorre de forma simultânea, cabendo ao profissional identificar as ações e sentimentos, transferindo à comunicação tais situações, atribuindo formas ao que sente, de modo que as mensagens originais cheguem ao surdo, levando em consideração aspectos culturais e situacionais, acima da limitação linguística (PECHI, 2011).

Portanto, o intérprete caracteriza-se como profissional bilingue, que proporciona a comunicação entre surdos e ouvintes, apresentando um perfil de domínio da língua de sinais, conhecimento da cultura e identidade da comunidade surda, bem como formação acadêmica e reconhecimento dos órgãos de filiação, de modo que seja intérprete da realidade, não buscando explicar o contexto.

Em espaços educacionais, a função do intérprete está além da comunicação entre surdos e ouvintes, devido a participação cotidiana no processo de ensino-aprendizagem, de modo a proporcionar a facilitação para o desenvolvimento das atividades, situação que permite à escola nortear as metodologias voltadas à inclusão do surdo em contextos escolares regulares (MELO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares de Educação Básica, a partir da identificação da presença da Libras como realidade no contexto escolar, evidenciando a importância e necessidade do intérprete para efetivação do processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo.

A inclusão dos surdos ocorre de forma precária, assim como nos casos dos demais estudantes com necessidades especiais, em que as políticas públicas voltadas à educação evidenciam a necessidade de respeito às diversidades, bem como a importância da adaptação curricular, porém, efetivamente, estas práticas ainda apresentam defasagem quanto a implementação, acompanhamento e regulamentação.

A inclusão dos surdos, objeto de estudo deste trabalho, está além de acolher surdos nas salas de aula regulares, mas reconhecer a cultura e identidade da comunidade surda, de modo que a aprendizagem seja facilitada por meio do uso da língua de sinais, proporcionando o sentimento de pertencimento, bem como o reconhecimento da relevância da Libras aos estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

BEHARES, L. E. **Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais**. 6ª ed. Santa Maria: UFSM, 2015.

BORGES, A.R. A inclusão de alunos surdos na escola regular. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v.21, p. 63-68, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/scielo=S1413-6538200603.pdf>>. Acesso em 06/08/2023.

DALL'ACQUA, M. R. **A perspectiva social na emergência das Línguas de Sinais: A noção de comunidade de fala e idioleto segundo o modelo teórico Laboviano**. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2010.

FERNANDES, E. **Surdez e Bilingüismo**. 5ª ed. Porto alegre: Mediação, 2009.

KARNOPP, L. B. **A língua na educação do surdo**. 2ª ed. Porto Alegre: Sameyr, 2017.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cad. CEDES**, v.20, n.50, p.70-83, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo=S010132622000.html>>. Acesso em 06/08/2023.

MELO, A. V. S. **A formação e atuação do tradutor intérprete de libras em sala de aula**. Aracaju : UNIT, 2013.

PECHI, D. As escolas são obrigadas a manter um tradutor de libras nas salas de aula para os alunos com deficiência auditiva? **Revista Nova Escola**. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1588/html>>. Acesso em 10/08/2023.

QUADROS, R. M. **O tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. 3ª ed. Brasília: SEESP/MEC; 2014.

RIBEIRO, C.B. **Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural: trajetórias escolares de surdos jovens e adultos**. 2ª ed. Brasília: Monemna, 2014.

SOARES, M. A. L. **A Educação do Surdo no Brasil.** 9ª ed. EDUSF: Editora Autores Associados, 2013.

THOMA, A. S. **Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo** 2ª ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

FAUVISMO: HENRI MATISSE – UMA PROPOSTA PARA O QUINTO ANO DO CICLO INTERDISCIPLINAR

Rúbia Chavasco Fuga

“Há pessoas que transformam o Sol numa simples mancha amarela, mas há aquelas que fazem de uma simples mancha amarela o próprio Sol” – Pablo Picasso

RESUMO

Esse trabalho aborda o tema Fauvismo e seu grande representante artístico Henri Matisse, após explicação do contexto histórico e artístico da época desde seu nascimento em 1869. Em seguida, o termo Fauvismo é esmiuçado para então aprofundarmos no artista Matisse que dedicou suas obras a esse grande movimento de vanguarda. Falaremos sobre sua biografia, datas importantes e as diversas formas de expressões artísticas que ele criou ao longo de sua vida. Por fim, discutiremos o Currículo da Cidade de São Paulo, focado na disciplina Arte, no papel do professor, ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental e mais especificamente no quinto ano do ciclo interdisciplinar para então finalizarmos com uma proposta de sequência didática a ser desenvolvida com os estudantes e transformar toda a teoria apresentada nesse trabalho em ação, de maneira lúdica, real, motivadora e interessante para a realidade em que eles estão inseridos.

Palavras-chave: Fauvismo – Henri Matisse - Currículo.

ABSTRACT

This paper addresses the theme Fauvism and one of the biggest exponents Henri Matisse, after an explanation about the historical and artistic context of that time since 1869, the year that he was born. Next, the term Fauvism is developed so that we can talk about the artist Matisse who dedicated his masterpieces to this important Vanguard movement. We are going to talk about his biography, important dates and his many forms of artistic expressions that he created along his life. To conclude, we are going to discuss Sao Paulo's city Curriculum, in Arts, the importance of the teacher, teaching and learning Arts in the Elementary School focused in the fifth grade of the interdisciplinary cycle so then we can finalize with a proposal of Following Teaching to be taught with students and transform all the theory that is showed in this paper into action in a playful way, real, motivating and interesting to their reality of society.

Word Key: Fauvism – Henri Matisse - Curriculum

INTRODUÇÃO

Este trabalho intitulado “Fauvismo: Henri Matisse – uma proposta para o quinto ano do ciclo interdisciplinar” tem como objetivo apresentar o estilo artístico denominado Fauvismo, focando no artista e por fim apresentar uma sequência didática. Serão expostos os principais pontos deste movimento que apesar de ter sido breve deixou sua marca profunda nos movimentos subsequentes.

No primeiro capítulo “Contexto Histórico-Artístico e Fauvismo” abordaremos os principais fatos que marcam a história desde o nascimento do artista em 1869 e o movimento Fauvista.

No capítulo seguinte “Henri Matisse” será tratado o maior expoente deste estilo, artista que trilhou vários caminhos até chegar ao Fauvismo e que, depois do movimento ter se dissolvido não o abandonou completamente, ele continuou a se aprofundar e a investigar na pesquisa da cor como tema da pintura.

“O currículo de Arte da Cidade de São Paulo” é o terceiro capítulo que discutirá o currículo, o papel do professor, como é ensinar e aprender essa disciplina numa escola pública municipal, os Objetos de desenvolvimento sustentável e por fim será apresentada uma sequência didática para o quinto ano do ciclo interdisciplinar.

O trabalho em questão visa discutir sobre o Fauvismo, Henri Matisse e como realizar um trabalho significativo sobre esse tema na aula de arte baseando-se num quinto ano do ciclo interdisciplinar.

CAPÍTULO I

CONTEXTO HISTÓRIO-ARTÍSTICO E O FAUVISMO

Neste capítulo “Contexto Histórico-artístico e o Fauvismo” abordaremos a linha do tempo com os principais fatos que marcaram a história das artes e conceituaremos o movimento de vanguarda do século XX, determinado como Fauvismo.

1.1. Contexto Histórico-artístico

De acordo com Strickland e Boswell (1999), se faz necessário compreender o contexto histórico para podermos melhor entender o movimento artístico, sendo assim começaremos em 1869 com o nascimento de Henri Matisse. Observe a tabela:

1873	Aparecem as primeiras fotografias coloridas
1874	Impressionistas fazem a primeira exposição em grupo
1886	Os impressionistas fazem a última exposição
1889	A torre Eiffel é construída
1891	Gauguin vai para o Taiti
1892	Rodin esculpe Balzac

1893	Difunde-se o Art Nouveau
1895	Os irmãos Lumière introduzem o cinema
1905	Primeira exposição Fauvista. Die Brücke é fundado
1907	Brancusi faz a primeira escultura abstrata
1908	Picasso e Braque fundam o Cubismo
1908-13	Pintores da Ash Cam introduzem o realismo
1910	Kandinsky pinta o primeiro quadro abstrato. Os Futuristas lançam manifesto
1916	Começa o Dadaísmo
1917	De Stijl é fundado
1918	Fundação da Bauhaus
Anos 20	Muralistas mexicanos ativos
1920	Soviéticos abolem o construtivismo
Anos 30	Pintores da American Scene entram em cena
1936	Realistas sociais pintam arte política
1937	Picasso pinta Guernica
1950	Expressionismo abstrato é reconhecido
1954	Morre Henri Matisse

1.2 Fauvismo

O Fauvismo foi um dos primeiros movimentos de vanguarda do século XX, sua existência foi breve, entre 1905 e 1907. Influenciado pelos neoimpressionistas, o que também chamou a atenção do grupo foram as artes africanas, com seu primitivismo, e as orientais com sua forma de representação diferente das convenções ocidentais.

Os primeiros a formarem o grupo fauvista se conheceram no estúdio de Gustave Moureau, eram eles: Henri Matisse, Albert Marquet, Henri Charles Manguin e Charles Camoin. Depois se juntaram ao grupo André Derain, Maurice de Vlaminck, Othon Friesz, Raol Dufy, Kees van Dongen, Georges Braque, entre outros.

Não havia manifesto, teorias ou normas rígidas que o artista devesse seguir e o grupo nem era homogêneo - eles não tinham a intenção de formar

um grupo organizado. A classificação do Fauvismo como um estilo e a nomeação de seus representantes foi dada pela crítica e pelo público. Seus trabalhos foram expostos juntos, na galeria que ficou conhecida como Le cage des fauves - a jaula dos animais selvagens. Há vários relatos conflitantes sobre como e quando a palavra fauve foi primeiro usada. A melhor história é a tradicional: na galeria, o crítico Louis de Vauxcelles notou uma estatueta convencional circundada de todos os lados por pinturas selvagemmente coloridas, o que o levou a exclamar: “Ah, Donatello au milieu des fauves”. (Ah, Donatello entre animais selvagens). Porém há outra versão que diz: [...] “A palavra francesa *fauves* significa um animal selvagem grande, mas também descreve a cor fogosa e brilhante da juba dos leões; daí a referência aos cabelos ruivos de Matisse!”, (GILOT, 1992, p. 65).

Eram utilizadas cores fortes, saturadas e sem mistura, era comum a distorção dos modelos ou objetos em favor da composição, pois o principal da pintura era a cor em si e não o motivo retratado. A maior contribuição do Fauvismo foi o de ter libertado a cor de seu caráter naturalista. Os motivos fauvistas eram na sua maioria alegres e de caráter puramente decorativos. Como encontramos nesta passagem:

“O entusiasmo pela arte primitiva, a retomada do neoimpressionismo de Van Gogh e Gauguin e a defesa da arte como expressão de estados psíquicos,

12

de impulsos e paixões individuais - contra o registro impressionista da natureza por meio de sensações visuais imediatas -, aproxima o fauvismo do expressionismo alemão, organizado no mesmo ano de 1905 no Die Brücke ('A ponte'). Se isso é verdade (e o fauvismo francês teve, como sabido, grande impacto no movimento alemão), é possível observar derivas diversas nas duas produções de talhe expressionista. Distantes do acento dramático e das figuras distorcidas, caros aos alemães, os pintores franceses elegem a cor, a luz, os cenários decorativos e a expressão da alegria, ao invés da dor e da angústia”. (BIBLIOTECA DE ARTES VISUAIS ITAÚ CULTURAL, 2019, p. 01)

A primeira exposição do grupo Fauvista foi no Salão de Outono em 1905, onde expuseram, além de Henri Matisse:

Albert Marquet (1875-1947)

Pintor francês, reconhecido como desenhista. Integrou o grupo dos *fauves* no Salão dos Independentes, em 1901, e no Salão de Outono, de 1904 a 1906. Em 1910, abandonou a cor pura pelas harmonias sensíveis.

André Derain (1880-1954)

Pintor francês. Um dos principais representantes do fauvismo optou pelo uso de cores puras em suas obras mais características, por volta de 1900, ligou-se a Maurice de Vlaminck e a Matisse. Autor com Matisse de paisagens de Collioure, em 1905.

Georges Rouault (1871-1958)

Pintor francês. Notável por seus traços grossos e negros e pela temática oriunda do catolicismo. Adepto do novo estilo, embora não faça uso das cores brilhantes em suas prostitutas e palhaços.

Maurice de Vlaminck (1876-1958)

Pintor francês. Um dos mais destacados representantes do fauvismo. No início da carreira, adotou mais tarde estilo entre expressionista e realista. O mais importante paisagista francês contemporâneo. Responsável por vibrantes paisagens, construídas, de modo geral, com aplicação de tinta diretamente do tubo sobre a tela.

Raoul Dufy (1877-1953)

Pintor, gravador e decorador francês. Do impressionismo se converte ao fauvismo por influência de Matisse. Dufy destacou-se como um dos expoentes do fauvismo, seu estilo foi marcado pela leveza dos traços e valorização das cores.

Contrastes tonais e a geometrização da forma caracterizaram sua obra. Ainda temos artistas que tiveram uma breve passagem pelo grupo fauvista, tais como:

Charles Camoin (1879-1965)

Pintor francês. Ligado ao grupo dos *fauves* sofreu influência de Cézanne e de Renoir.

Georges Braque (1882-1963)

Pintor francês. Um dos criadores do cubismo. Após uma fase inicial e breve de tendência ainda impressionista, aderiu em 1906 ao fauvismo, com Friesz, e submeteu-se por algum tempo ao impacto da obra de Cézanne. Seu encontro com Picasso, em 1907, foi decisivo para que ambos formassem um conceito novo de espaço, rompendo com os efeitos de luz dos impressionistas e com a perspectiva naturalista vigente na pintura ocidental desde o Renascimento.

Henri Manguin (1874-1949)

Pintor francês. Companheiro de Matisse na Escola de Belas-Artes integrou o grupo de fauvistas.

Othon Friesz (1879-1949)

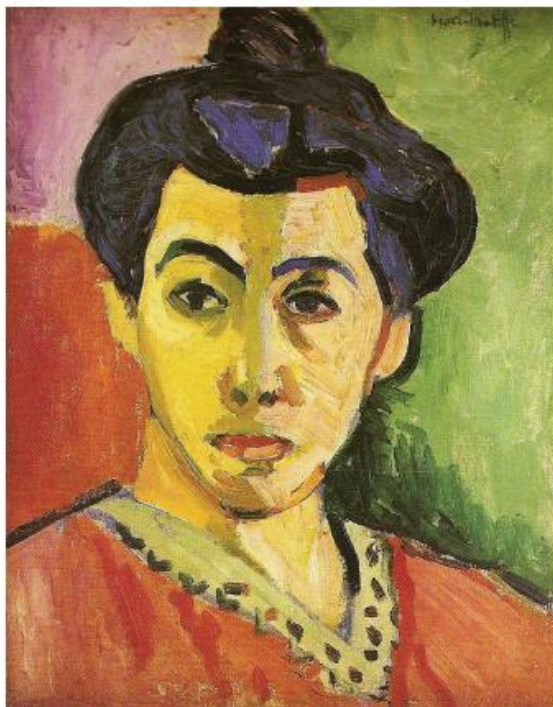
Pintor francês. Representante do fauvismo distanciou-se do movimento em 1908 com uma pintura austera de composições clássicas.

Jean Puy (1876-1960)

Foi um pintor fauvista, conhecido como um dos principais intervenientes deste movimento artístico. Puy é igualmente lembrado como sendo um dos primeiros fauves.

Kees van Dongen (1877-1968)

Em 1902, pintou seu primeiro retrato fauvista. Dois anos mais tarde participou do Salão dos Independentes e começou a trabalhar junto com Vlaminck e Derain. Vollard, Marchand e dono de galeria, se interessou vivamente por sua obra e organizou sua primeira exposição individual. Convidado pelo grupo Die Brücke (A Ponte), viajou para Düsseldorf, onde expôs suas obras junto com as dos expressionistas.



RETRATO DE MADAME MATISSE
CONHECIDO COMO A FRONTEIRA VERDE 1905

Imagem 1

Por fim, de acordo com Frazão (2019), o Fauvismo foi o primeiro movimento moderno do século XX, essa corrente artística teve seu nome derivado do uso das cores fortes e chocantes, assim como livre tratamento da forma de representação do mundo. A obra acima demonstra a primeira pintura considerada Fauvista, é da mesma época da exposição no Salão dos Independentes, que encabeça a “rebelião” dos *fauvistas*.

CAPÍTULO II

HENRI MATISSE

Neste capítulo intitulado “HENRI MATISSE” abordaremos a biografia do artista, que de acordo com Diana (2017), foi pintor, escultor, decorador, ilustrador, gravurista e até professor de artes, no entanto, seu maior legado foi o de ter libertar a cor de sua função de segundo plano para destacá-la como elemento pictórico importante na composição. Abordaremos as datas importantes de sua trajetória, sua pinturas, influências mediterrâneas, painéis decorativos, livros ilustrados, colagens, esculturas e a capela do Rosário.

2.1 Datas

1869: 31 de dezembro em Côteau-Cambrésis, no norte da França, nasce Henri Émile Benoit Matisse.

1882: Estudos no Liceu de San Quentin.

1887: Início dos estudos em Direito.

1889: Primeiro emprego de advogado no consultório de Mestre Duconseil em Saint-Quentin.

1890: Uma apendicite o retém no leito durante um ano. A mãe oferece-lhe um estojo de pintura. Primeiras cópias de quadros. Frequenta os cursos de desenho da escola Quentin de La Tour, continuando seu trabalho de escrevente.

1891: Viagem a Paris: estudos preparatórios para admissão à Escola de Belas Artes de Paris na Académie Julian onde ensinam Bouguereau e Ferrier.

1892: Prefere o estúdio de Gustave Moreau onde encontra Albert Marquet, Rouault, e depois, um pouco mais tarde, Camoin e Manguin.

1894: Nascimento de sua filha Marguerite, com cuja mãe só se casará em 1898.

1895: Gustave Moreau, apreciando seus trabalhos, o aceita como seu discípulo. Viagem à Bretanha. Instala-se no n.º 19 do Quais Saint-Michel.

1896: Expõe, com sucesso, no Salon da Société Nationale des Beaux-Arts de que é membro associado: La Liseuse é comprado pelo Estado. Segunda viagem à Bretanha onde encontra John Russel, amigo de Van Gogh e de Monet.

1897: Morte de Mallarmé e de Gustave Moreau. Exposição dos Nabis na casa de Durand-Ruel. Pinta com modelo com Marquet. Compra de Vollard Les Trois Baigneuses de Cézanne (que oferecerá ao Petit Palais em 1936), um gesso de Rodin e uma tela de Gauguin.

1898: Casa-se com Amélie-Noémi-Alexandrine Parayre.

1900: Grandes dificuldades financeiras. Trabalha com Marquet na decoração do Grand Palais. A sua mulher abre uma loja de modas. Nascimento de seu filho Pierre.

1901: Expõe no Salão dos Independentes.

1902: Expõe na casa Berthe Weil. Retrospectiva Toulouse-Lautrec.

1903: Fundação do Salão de Outono onde expõe com Rouault e Derain. Retrospectiva Gauguin, morto nesse ano. Primeiras gravuras a água-forte.

1904: Primeira exposição pessoal na casa Vollard. Estadia de Verão em Saint-Tropez junto de Signac e de Cross. Experimenta a técnica neoimpressionista.

1905: Expõe Luxo, Calma e Volúpia que Signac compra. No Salão de Outono rebenta o escândalo dos Fauves. Mulher de Chapéu, que é a bandeira deles, é comprada pelos Stein.

1906: Expõe A Alegria de Viver nos Independentes. Visita Biskra na Argélia. Morte de Cézanne. Mostra uma escultura negra a Picasso. Primeiras litografias e gravuras.

1907: Troca de quadros com Picasso que trabalha nas Demoiselles d'Avignon. Luxo 1 é exposto no Salão de Outono. Visita Pádua, Florença, Arezzo e Siena.

1908: Abertura de uma academia nos Invalides. Viagem à Alemanha. Exposição em Nova Iorque, Moscou (La Toison d'Or = O Velo de Ouro) e Berlim. Pinta a Mesa de Jantar Vermelha.

1909: Compra uma casa em Issy-les-Moulineaux. Chtchukine encomenda-lhe A Dança e A Música.

1910: Viagens para a Espanha.

1911-12: Viagem a Moscou para instalação de A Dança e A Música. Estuda os Ícones. Várias viagens a Tânger com Marquet e Camoin.

1913: Exposições das pinturas marroquinas na casa Bernheim-Jeune. Participação na Secessão de Berlim, na Armory Show em Nova Iorque, Chicago e Boston.

1914: As obras expostas em Berlim são apreendidas. Encontra Juan Gris refugiado em Collioure e ajuda-o financeiramente. Instala-se no Quai Saint-Michel. Pinta Notre-Dame e Porta-Janela em Collioure.

1915: Exposição em Nova Iorque.

1916: Exposição em Londres. Primeiro Inverno em Nice.

1918: Encontra Renoir em Cagnes. Expõe com Picasso na Galerie Paul Guillaume. Morte de Apollinaire.

1919: Exposição em Londres. A Mesa Preta, com Antoinette como modelo.

1920: Executa cenários e indumentária do Chant du Rossignol para os Ballets russos de Diaghilev. Verão em Londres e depois em Étretat.

1921: Desloca-se entre Étretat e Paris.

1922: Série das Odaliscas.

1924: Exposição em Nova Iorque, retrospectiva em Copenhague.

1925: Viagem à Itália. Figura Decorativa em Fundo Ornamental.

1927: Recebe o Prêmio Carnegie em Pittsburg. Exposição na casa de seu filho Pierre Matisse em Nova Iorque.

1930: O Dr. Barnes encomenda-lhe A Dança. Albert Skira pede-lhe que ilustre as Poesias de Mallarmé. Viagem ao Taiti, Nova Iorque e São Francisco. Regresso por Suez. Membro do júri do Prêmio Carnegie. Picasso recebe este, depois dele.

1931: Ilustra as poesias de Mallarmé, expõe em Paris, Basileia e Nova Iorque.

1932-33: Segunda versão de A Dança e viagem a Merion para se instalar.

1934-35: Lydia Delectorskaia posa para Nu Cor-de-Rosa.

1937: Cenário para Rouge et Noir dos Ballets russos. Sala especial para a exposição dos Mestres da arte independente no Petit Palais.

1938: Cenografia e vestuário para o ballet “Vermelho e Negro”, de Chostakovich, exposições com Picasso e Braque em Oslo, Estocolmo e Copenhague.

1940: Separa-se de Amélie. Pinta A Blusa Romena e O sonho.

1941: Operado de uma grave afecção intestinal na clínica do professor Leriche, em Lyon. Ilustração do Florilège des Amours de Ronsard e de Pasiphae de Montherlant.

1943: Instala-se em Vence, villa Le Rêve, onde residirá até 1948.

1944: Começa a série dos papéis a guache e colados que formam a ilustração de Jazz publicado por Tériade em 1947. Trabalha na ilustração das Fleurs du Mal de Baudelaire. A Senhora Matisse é presa e a sua filha deportada por atos de resistência.

1945: Retrospectiva no Salão de Outono. Expõe com Picasso no Victoria and Albert Museum, em Londres. Expõe na casa de Maeght as suas recentes telas com fotografias dos estados sucessivos delas.

1947: Recebe a Legião de Honra. Morte de Bonnard e de Marquet.

1948: Decora a capela do Rosário do convento dominicano de Vence.

1950: Grande prêmio de pintura na XXV Bienal de Veneza.

1951: Inauguração da Capela de Vence. Léger executa os vitrais da igreja de Audincourt. Exposições no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, em Cleveland, Chicago, São Francisco e Tóquio.

1952: Inauguração do Museu Matisse em Cateau-Cambrésis. Série do Nu azul.

1954: 3 de novembro; morte de Henri Matisse. Repousa no cemitério de Cimiez num terreno oferecido pela cidade de Nice.

2.2 Biografia

Henri Émile Benoit Matisse nasceu em 31 de dezembro em Cateau-Cambrésis, no norte da França, seu pai era negociante de cereais e como um provinciano seu destino era o de ajudar o negócio da família. De acordo com Frazão (2019), aos 18 anos foi enviado a Paris para estudar Direito, ao terminar seus estudos voltou para sua cidade onde logo arranhou emprego em um escritório de advocacia. Como na época não existia a datilografia para agilizar o serviço, ele tinha de copiar os documentos manualmente e como era uma tarefa ingrata, para se divertir, Matisse colocava nos documentos fábulas de La Fontaine. Aos 21 anos teve uma crise de apendicite, o que o obrigou a ficar na cama se convalescendo por algum tempo e para se distrair sua mãe o presenteou com uma caixa de tintas e um livro– o Manual Geral de pintura a óleo de Goupil.

Segundo Diana (2017), Matisse acabou tomando gosto por esse passatempo e começou a dedicar pelo menos uma hora antes do trabalho para a pintura. Teve também instruções de mestres da escola têxtil de Saint-Quentin. Não foi fácil convencer seus pais de que o que queria era ir para Paris estudar pintura, eles não acreditavam que esta podia ser uma carreira mais estável do que a de advocacia. Em 1892 Matisse finalmente chega a Paris, com o consentimento de seus pais, para estudar pintura.

Seu início foi tardio, já tinha quase 23 anos, o que difere de muitos grandes artistas que desde a infância já desenhavam, estudavam pintura e já tinham tido maior contato com arte do que o já adulto Henri Matisse.

Quando em Paris se matricula na Académie Julian para se preparar para os exames da École des Beaux-Arts, acreditando que assim conseguiria abrir as portas para uma carreira tranquila e bem sucedida à maneira tradicional.

Na Académie Julian ouviu de seu professor, o artista Bouguereau, que nunca conseguiria desenhar. De tanto ter de ficar copiando coisas sem sentido, Matisse deixou a Académie. Começou a trabalhar por conta própria no pátio da École des Beaux-Arts, onde esperava que algum professor o visse e o aceitasse como aluno.

Assim aconteceu com Gustave Moreau, que mesmo Matisse não passando em todos os testes, foi admitido em sua classe. Lá conheceu Albert Marquet, Henri Charles Manguin e Charles Camoin, os primeiros a se juntarem no movimento fauvista. Matisse passou vários anos sendo aluno de Gustave Moreau, quando o seu mestre faleceu, o professor que o substituiu pediu que ele se retirasse da aula, pois já estava muito velho para frequentá-las. Após sua saída da École des Beaux-Arts abre um ateliê com André Derain.

Matisse ao contrário dos outros, não desprezava os grandes mestres, ia pacientemente ao Louvre copiá-los, sempre experimentou diversos estilos e teve uma grande base teórica, isso fez com que quando abriu sua escola de pintura, os alunos ficassem surpresos ao encontrarem um professor tradicional ao invés de um maluco liberal. Ele levava tão a sério seus princípios e tinha uma postura tão correta que acabou sendo o líder natural dos Fauvistas e certa vez André Derain pediu a Matisse que fosse a sua casa convencer seus pais de que a carreira de artista era respeitável.

No começo de sua carreira passou por algumas dificuldades financeiras, o que o fez trabalhar como decorador de frisos e sua esposa a abrir uma loja de moda para ajudar no orçamento. Ao começar expor no Salão da Sociedade Nacional de Belas Artes e ter um quadro comprado pelo governo para a casa presidencial, a tela “A leitora”, sua carreira começa fluir e é convidado a se associar na Sociedade Nacional de Belas Artes. Contudo quando o Fauvismo explodiu no Salão de Outono, os membros da Associação ficaram tão chocados que expulsaram Matisse.



A LEITORA 1894

Imagem 2

Porém, nada desanimava a fé de que este era o seu caminho, continua com sua disciplina invejável e sua curiosidade permanente em busca de um estilo próprio fazendo com que ele seja reconhecido como um supremo colorista e idealizador de uma arte tranquila, harmoniosa e agradável, não sendo influenciado e nem abalado pelos acontecimentos do seu tempo. Era um artista cuidadoso, prudente e paciente, que não descansava nunca. Seus trabalhos eram elaborados a partir de muitos estudos e experimentos (na maioria em tamanho natural). Por tudo isso Matisse é considerado, ao lado de Picasso, um dos grandes gênios da pintura do século XX.

Tucker (1999) diz que a posição central de Matisse na arte Moderna foi sustentada e conquistada porque ele conhecia as boas e essenciais qualidades em cada ramo das artes plásticas, assim como isolar e desenvolver tais qualidades.

Tanto no quadro de cavalete quanto na decoração mural ou desenho feito por diferentes meios, a atitude do artista com essas modalidades estava fundamentada na independência delas. Respeitando a tradição, seus meios e feitos, atitude de pensamento, método de trabalho adequado, o fator que as unifica consiste apenas na confiança e intuição do artista.

2.3 Pinturas

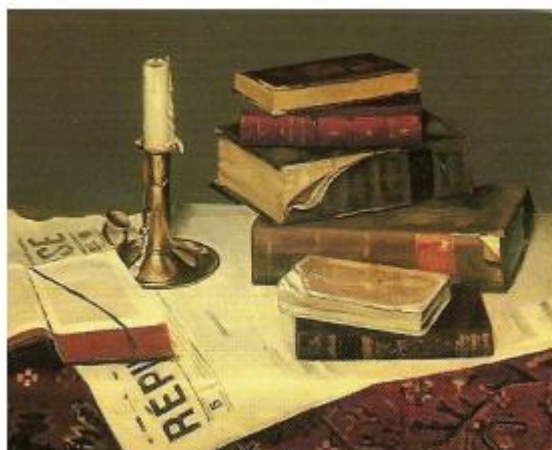
No início de sua carreira Matisse tinha certa influência de Cézanne, Gauguin, Van Gogh e os pós-impressionistas. Começou com um estilo que se aproximava dos Impressionistas e sua primeira obra exposta foi “A mesa de jantar”. Antes de iniciar o movimento que iria mudar de vez sua carreira, flertou com influências sofridas por Chardin, como na obra “Mesa com livros”; Cézanne, de quem comprou obras, cuja influência repercute na tela “Homem nu ou escravo”; com Paul Signac arrisca uma tendência pontilista onde podemos ver em “Luxo, Calma e Volúpia”. Até chegar à primeira obra considerada Fauvista como “Retrato de madame Matisse”, ver imagem 1, conhecido como “A fronteira verde”.

Sempre em busca de um estilo que lhe agradasse, Matisse sob influência de Juan Gris pesquisou o Cubismo no intitulado “A lição de piano” Embora tenha experimentado diversos estilos, Matisse acabou preferindo criar o seu, uma simplificação da forma cada vez maior e o emprego de cores distintas da realidade, mas de acordo com uma ordem interior. Como disse para seus alunos nas aulas que deu entre 1907 e 1909: “Não se devem estabelecer relações de cor entre o modelo e o quadro; deverá considerar unicamente a equivalência existente entre as relações de cor de seus quadros e as relações de cor do modelo”, tradução de Berta Silveira (1995).



A MESA DO JANTAR 1897

Imagem 3



MESA COM LIVROS 1890



HOMEM NU OU ESCRAVO 1900

Imagem 4

Imagem 5



LUXO, CALMA E VOLÚPIA 1904



ALICÇÃO DE PIANO 1916

Imagem 6

Imagem 7

Após a exposição Fauvista no Salão de Outono de 1905, o escândalo *fauve* foi inevitável, Matisse foi ridicularizado, mas não cedeu as críticas e continuou aprofundando cada vez mais seus estudos relativos a cor e a simplificação das formas, dando um caráter decorativo às suas obras, sem se preocupar com problemas, angústias ou turbulências. Sua maior preocupação era de que seus quadros fossem um descanso para os olhos, um paraíso perdido que se podia contemplar através da tela. Matisse ia se interessando cada vez mais pelas possibilidades da cor como elemento pictórico que poderia ser utilizada como planos justapostos. Podemos perceber isto na obra “A alegria de viver” e nesta análise de Gênios da Pintura (1967):



A ALEGRIA DE VIVER 1905

Imagem 8

Matisse é chamado de apóstolo de formas otimizadas, pois toda sua pintura apresentada com pinceladas vibrantes, amplos planos chapados, serenos ou alegres, quentes e atraentes. Sua obra é encantada e envolvida pela luz. A essência de suas obras obedece a uma exigência que é a composição. Tudo é sacrificado à exigência formal, ou seja, objetos e pessoas ocupam o lugar na tela e se materializam seguindo a determinação da estrutura.

Deste modo, tudo que é colocado na obra é apenas um pretexto que o artista usa para construir composições formalmente impecáveis. Eles estão no quadro, não somente pelo valor de sua forma, e tanto isso é demonstrado que Henri Matisse em sua fase adulta praticamente sai dos recintos fechados para buscar inspirações, ele retrata recintos internos, onde cada recanto pode ser ocupado por algum objeto.

E pouco interessa ao artista se as formas que preenchem os ambientes sejam emprestadas por naturezas-mortas ou pessoas. A vibração das tintas puras, com intensa claridade, revela o temperamento juvenil do mestre, com enfoque na cor como linguagem única, e a forma, a melhor maneira de difundir a mensagem do otimismo, colhida nos aspectos do dia a dia da vida, depurados pela pureza pictórica, desinteressada pelo conteúdo.

2.4 Influências Mediterrâneas

Em 1906 Matisse faz uma viagem para a Argélia, onde comprou telas e cerâmicas, objetos que o faz se interessar cada vez mais pelos padrões decorativos. Matisse ainda voltaria à Argélia mais duas vezes, em 1912 e 1913, junto com a viagem que fez ao Marrocos; foram experiências que repercutiram em telas que retratam odaliscas e em outra com motivos de estampas.



O CAFÉ ARÁBE 1913

Imagem 9



O RIFENHO EM PÉ 1913

Imagem 10



ODALISCA COM CALÇAS CINZA 1912

Imagem 11

ODALISCA SENTADA COM BRAÇOS PARA CIMA
(POLTRONA COM LISTRAS VERDES) 1923

Imagem 12

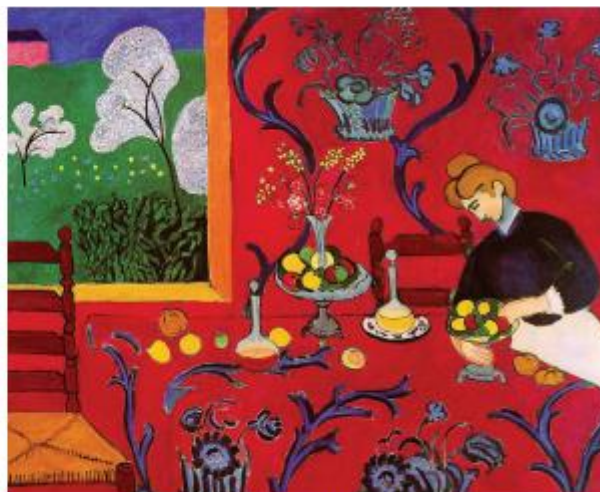
2.5 Janelas

Matisse sempre se interessou muito por janelas e o que elas podiam revelar, as vistas das janelas ora podiam enganar o espectador com fusões da decoração para com o exterior, ora podiam mostrar uma paisagem ao longe.



JANELA ABERTA, COLLIOURE 1905

Imagem 13



HARMONIA EM VERMELHO 1908

Imagem 14

2.6 Painéis decorativos

Suas obras-primas foram os painéis decorativos “A dança” e “A música”, feita por encomenda de um colecionador russo chamado Serguei Schuskin, que há havia comprado “Harmonia em Vermelho” e pretendia decorar as escadarias de sua casa. Matisse surpreende com painéis que alcançavam um novo patamar em sua carreira, as formas são compostas com a máxima economia de meios e com a máxima exploração da cor. Schuskin, porém, hesita em colocar os painéis em sua casa por achar que havia muitos nus e que isso era indecoroso.

Após certa mágoa de Matisse e remorso de Schuskin, este volta atrás e finalmente pendura os painéis. Em 1930, Alfred J. Barnes lhe encomenda a decoração de três grandes vitrais para a fundação que leva seu nome numa cidade da Pensilvânia nos Estados Unidos, este como Schuskin, também havia adquirido obras de Matisse. A possibilidade de casar sua pintura com uma utilidade decorativa (coisa que ele sempre almejou), fez com que Matisse retomasse o tema de “A dança”. Apesar de trabalhar na França, Matisse fez questão de fazer o painel em escala real, mas deram a medida errada dos

espaços – o que só foi percebido na colocação – e Matisse teve de refazer o trabalho. O painel abaixo foi recolhido e não há qualquer reprodução colorida da versão definitiva – decisão tomada pelo proprietário.



A DANÇA ESTUDO PREPARATÓRIO 1910



A DANÇA VERSÃO DEFINITIVA 1910



A DANÇA I ESTUDO PREPARATÓRIO 1930



A DANÇA 1930-32

Imagem 15

De acordo com Barbosa (2009), além do painel “A dança” ele também deixou de lado a pintura, nos anos 40, e entregou-se apenas a trabalhos decorativos, como os cartões para as tapeçarias Polinésias e maquetes para painéis estampados sobre linho. Expressão e decoração, para Matisse, seria uma mesma unidade, uma mesma coisa, o último termo estaria condensado no primeiro. A lição que ele nos deixou é que um grande artista tem de olhar para a vida sem nenhum preconceito, e as obras de Matisse e sua trajetória comprova esse ponto de vista.

2.7 Livros ilustrados

Matisse por volta dos anos 30 é convidado a ilustrar uma nova edição dos poemas de Mallarmé, pelo editor suíço Albert Skira. Suas ilustrações consistiram em uma série de gravuras que eram uma composição gráfica a favor do livro, já que o texto formava uma área “preta” ele decidiu ilustrar em “branco”. Os desenhos eram feitos com linhas bem finas, complementando o texto e as margens para não confrontarem com a massa preta da mancha gráfica. As imagens fugiam das habituais encontradas nas suas telas, ele fez um cisne, um barco, uma cabeça feminina com cabelos encaracolados em volta e os retratos de Edgar Allan Poe e Baudelaire.

Após este empreendimento Matisse ainda ilustrou *Ulisses* de James Joyce, *Pasiphaé* de Henry de Montherlant (que neste caso era o contrário das ilustrações de Mallarmé - ilustradas em preto - já que o texto continha muitas áreas em “branco”), uma antologia de poemas de amor de Ronsard, poemas de Charles d’Orleans (neste ele ilustrou, selecionou os poemas e os escreveu a mão) e o ponto máximo de seu trabalho como ilustrador de livros, foi o seu próprio: *Jazz*. Matisse também ilustrou mais quatro livros não muito mais importantes que estes mencionados acima. *Jazz* foi iniciado em 1943 e publicado em 1947, Matisse ilustrou e o escreveu à mão. O texto também foi uma criação sua e consistia em reflexões sobre arte, amor entre outras coisas. A função do livro era simplesmente visual, que continham suas memórias sobre circo, folclore e viagens. Como vemos nas imagens: “Cavalo, tratador e palhaço”, “O enterro de pierrot”, “A lagoa”, “O cowboy”, “Icaro” e “O destino”.



PASIPHAÉ ABRAÇANDO UMA OLIVEIRA 1952



TÉNÉBRES DE MOI-MÊME, JE M'ABANDONNE À VOUS 1944

Imagem 16



CAVALO, TRATADOR E PALHAÇO 1947

Imagem 17



O ENTERRO DE PIERROT 1943

Imagem 18



A LAGOA 1944

Imagem 19



O COWBOY 1943-44

Imagem 20



ICARO 1943

Imagem 21



O DESTINO 1946-47

Imagem 22

Imagem 23

2.8 Colagens

Devido a problemas de saúde (uma grave cirurgia no estômago), seus últimos anos foram passados principalmente na cama, não podendo ficar muito tempo em pé, Matisse se viu obrigado a deixar a pintura um pouco de lado e passa a desenvolver uma técnica que consistia em pintar papéis com guache, recortá-los e depois colá-los em algum suporte. Isso possibilitou que ele não parasse totalmente de produzir e de investigar a cor como sempre aconteceu em sua carreira.

Matisse já havia utilizado essa técnica no processo de elaboração do quadro “A Dança” e no livro ilustrado Jazz. O que conferia originalidade ao processo das colagens de Matisse era justamente o pioneirismo em elevar este trabalho manual e muitas vezes desprezado ao nível de arte. Quando começou com esta técnica, ela era somente um auxiliar na diagramação dos murais, depois ele utilizou a técnica em tapeçarias, mantas, cerâmicas e vitrais. Suas colagens revelam cores fortes, formas simples e cheias de movimento que caracterizam seu estilo como em “Nu azul” e chegam até a penetrar no abstracionismo como em “O caracol”.



Imagem 24



NU AZUL 1952

Imagem 26

Imagem 25



O CARACOL 1953

Imagem 27

2.9 Esculturas

Henri Matisse também enveredou pelo mundo da escultura, somente dez anos após ter iniciado sua carreira como pintor, não objetivando a monumentalidade e nem impressionar as pessoas. Suas esculturas são pequenas e transmitem calma, sua falta de habilidade técnica não comprometeu o desenvolvimento de peças interessantes e com um estilo entre o tradicional e seu estilo próprio, apesar de ter se esforçado muito para conseguir se acostumar com o trabalho tridimensional.

Sua ideia era de que as esculturas o ajudassem na pintura, e muitas de suas obras saíram de quadros como a peça “Nu reclinado”. Temos uma visão mais abrangente das esculturas de Matisse, que segundo Tucker (1999), até 1990, com exceção da obra figurativa e acadêmica, a maior parte das pinturas de Matisse havia sido paisagens, interiores e naturezas-mortas. Ele estava vivenciando uma série de influências e estilos, sem encontrar uma área grande o bastante para conter-lhe a ambição crescente. Matisse iniciou na escultura porque queria incorporar a figura a sua arte, e ela era o modo mais direto de aproximar-se dela, o artista precisava da continuidade, do prolongamento do trabalho, em seus dois primeiros projetos de escultura principais, que são eles “O jaguar – segundo Barye” e “O escravo”.

O autor ainda afirma que ele buscava estabilidade psicológica numa época em que suas ideias sobre pintura estavam mudando num ritmo muito

acelerado, ele buscava luz e sombra num objeto, para munir-se de uma experiência cada vez mais difícil de recapturar na pintura, uma vez que ele havia aceitado a tendência histórica à planaridade que tinha iniciado com o impressionismo.

Por fim, nessa época, a escultura lhe proporcionava uma área para expressão de suas emoções e sentimentos de uma violência e intencidade que jamais reaparecerão tão abertamente em sua obra. O primeiro grupo de escultura que o artista fez, entre os anos de 1899 e 1903, foram: “O jaguar”, “O escravo”, “Busto de uma mulher velha”, “Estudo de um pé”, “Cavalo”, “Ecorché”, “Madeleine I e II”, exibe um grande leque de temas e tratamento únicos e extremamente expressivos em sua arte.



NU RECLINADO I 1907

Imagem 28



O ESCRAVO 1900-04

Imagem 29



FIGURA SENTADA COM MÃO
DIREITA NO CHÃO 1908

Imagem 30



A SERPENTINA 1909

Imagem 31



AS COSTAS I 1909

Imagem 32



CABEÇA DE JEANNETTE I, II, III, IV E V 1910-13

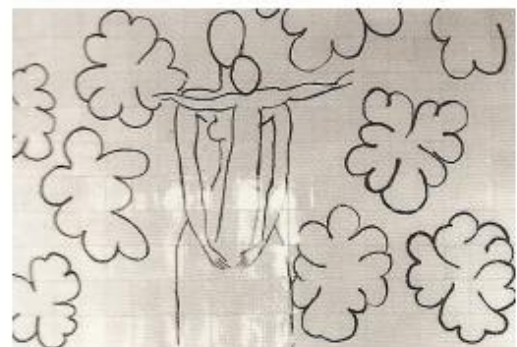
Imagem 33

2.10 Capela do Rosário

Matisse quando sofreu a cirurgia no estômago e já perto de seus anos finais foi cuidado por uma freira, chamada Monique Bougeois, que o auxiliava na tarefa dos papéis recortados e acabou o encarregando de cuidar da decoração da capela das freiras dominicanas em Vence. Tarefa essa que ele acatou com muito gosto, considerou como o maior empreendimento de sua vida e que tinha muita relação com seus trabalhos decorativos. Para a capela, Matisse, elaborou vitrais coloridos que refletem nos painéis de azulejo cores combinando amarelo, verde e azul que fazem uma referência a *Árvore da Vida*, painéis em azulejo com motivos de São Domingos, a Virgem e o Menino e a Via Crucis, todos desenhados somente com traços pretos característicos de seu estilo, para absorverem a luz dos vitrais. E ainda desenhou os instrumentos da liturgia.



VIA CRUCIS



A VIRGEM E O MENINO

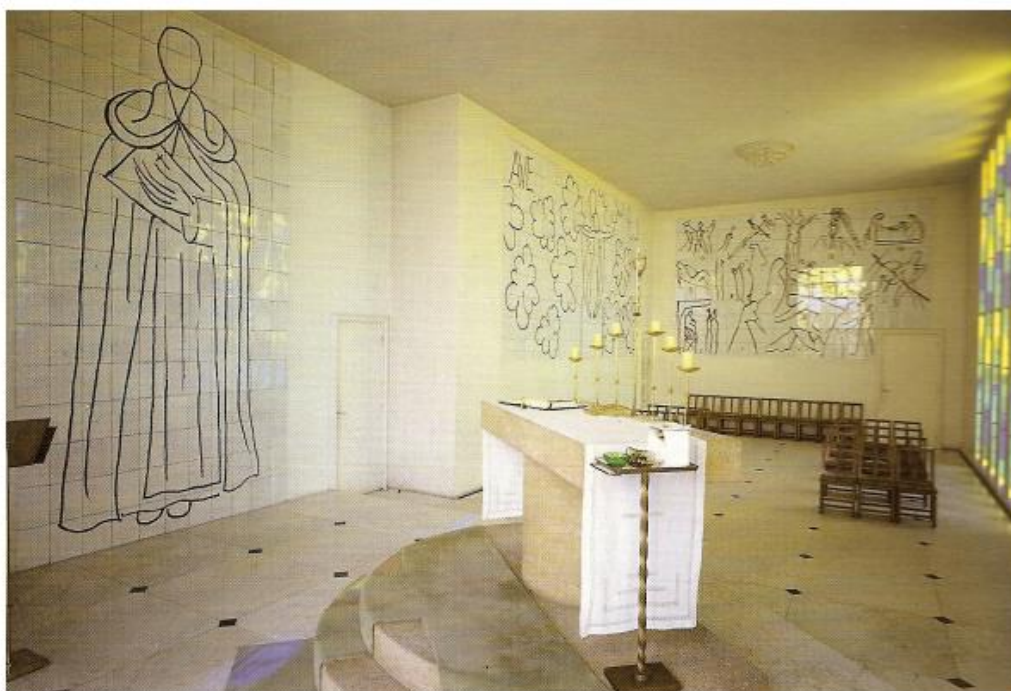
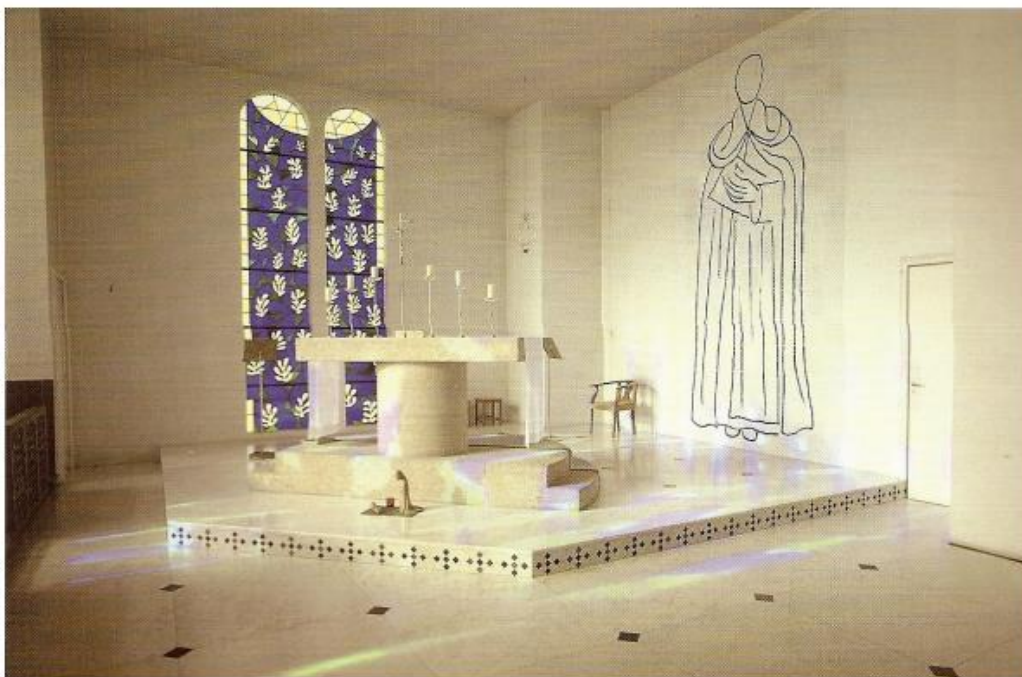
Imagem 34

Imagem 35



VITRAL A ÁRVORE DA VIDA

Imagem 36



VISTAS DO INTERIOR DA CAPELA DO ROSÁRIO

Imagens 37 e 38

Por fim, apesar de ter tido início tardio, Henri Matisse foi um artista muito produtivo e ativo, sempre em busca do seu estilo, teve muitas experiências com diversos artistas e fez as suas próprias. Fez pinturas, esculturas, decorações, ilustrações, tapeçarias, cerâmicas, gravuras, colagens e desenhos. Quando a doença já o incapacitava de trabalhar em pé, ele arranhou uma maneira de se manter produzindo: suas colagens são cheias de energias e cores.

Já nos anos finais, Matisse mais do que nunca produziu e fez seu maior empreendimento: a decoração da capela do Rosário em Vence. Isto prova mais do que nunca que ele merece o lugar de destaque que recebeu quando, por exemplo, o Museu de Arte Moderna de Nova Iorque inaugurou com um grande acervo seu e uma retrospectiva, isto comprova que o artista é um dos maiores pintores do século XX.

CAPÍTULO III

O CURRÍCULO DE ARTE DA CIDADE DE SÃO PAULO

Nesse capítulo intitulado “O currículo de Arte da cidade de São Paulo” abordaremos o currículo como o próprio título diz, com o objetivo de propor uma sequência didática sobre Henri Matisse e o Fauvismo para os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I do ciclo interdisciplinar.

3.1 Currículo de Arte para a cidade de São Paulo e o professor

De acordo com São Paulo (2017), o ponto de partida ao se pensar em currículo é sublinhar que o professor é seu mediador, o agente que o movimenta pela ação. Essa mediação não deve ser mecânica entre os documentos oficiais que dispõem acerca do ensino de Arte, a legislação vigente e os estudantes.

O professor ao pensar no currículo deve se inserir num permanente processo de criação, de maneira lúdica, criativa, inventiva, com fruição e nutrição estética, ou seja, deve ser um mediador ativo.

“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 o 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 circuito social da arte e a escola” (SÃO PAULO, 2016, p.19)

Ao pensarmos nas formações e experiências tão heterogêneas dos professores da rede pública municipal, o currículo nos permite “a possibilidade de criar percursos de aprendizagem com ênfase em sua linguagem de formação específica, focalizando conceitos e práticas gerais da área de Artes”. (SÃO PAULO, 2017, p.64)

Deste modo, o currículo acolhe as necessidades dos profissionais, coloca o professor como mediador de todo o processo ensino-aprendizagem e possibilita a iniciação, desenvolvimento, assim como o aprofundamento artístico nas quatro linguagens pelos estudantes.

3.2 Ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental

O primeiro ponto que o currículo destaca é a autonomia da Arte como componente curricular, ela não é um tema transversal ou um acessório das demais disciplinas. Segundo São Paulo (2017), o ato de ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental transcorre no âmbito de seus conhecimentos específicos e não como auxiliar de outros estudos.

Ao ensinarmos Arte desenvolvemos em nossos meninos e meninas a leitura da língua estética do mundo, aproximando-os dos signos sonoros, visuais, motores, textuais, gestuais, táteis e verbais que levam a estesia de nossos sentidos à estética das criações. Arte é o componente curricular capaz de compreender a cultura em sua dimensão estética, porém ela é muito maior que isso, pois com ela incluímos “a resignificação, a expressão, a vigília criativa, a manipulação inventiva dos elementos que constituem as linguagens artísticas e as relações entre arte e vida, arte e sociedade, bem como arte e identidade”. (SÃO PAULO, 2017, p. 66)

A experiência artística na escola promove o exercício da liberdade, tanto na forma dos signos culturais quanto no aspecto criativo. Arte para o mundo, mas seu território é o universo e nele tudo é possível existir, há múltiplas e diversas possibilidades ao trazemos para dentro da unidade escolar respeitando os tempos e espaços.






3.3 O ensino de arte no quinto ano do ciclo interdisciplinar

São Paulo (2017) diz que neste ciclo a relação da Arte não ocorrerá somente interdisciplinarmente, mas também de modo intradisciplinar. O professor permitirá um trabalho com todas as linguagens, possibilitando movimento dentro e fora da linguagem, objetivando a repercussão no outro e em si, a reflexão e o diálogo entre as diversas áreas e componentes curriculares, sempre em consonância com as relações, contexto e ampliação de saberes.

Deste modo, escolhemos o quinto ano da rede pública municipal da cidade de São Paulo para preparar uma sequência didática considerando o currículo e o Fauvismo discutido nesse trabalho.

O quadro abaixo, retirado do Currículo da Cidade – página 84 demonstra os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o 4º ano do Ensino Fundamental I, ciclo interdisciplinar, no campo das Artes Visuais.

ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF04A01) Identificar alguns elementos estruturantes das artes visuais.	
		(EF04A02) Fazer escolhas e uso de elementos da linguagem e articulá-los.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF04A03) Conhecer e interagir com obras artísticas originais em instituições culturais.	
		(EF04A04) Estabelecer relações entre a produção artística e a cultura visual de diferentes tempos, locais e contextos.	
	Arte e sociedade	(EF04A05) Conhecer e se perceber na interação artística e estética com o outro.	 
	Registros formais e não-formais	(EF04A06) Aprender a fazer registros a partir de objetos artísticos e ações efêmeras nas manifestações artísticas.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Registros formais e não-formais	(EF04A07) Produzir artisticamente, utilizando diferentes materialidades e procedimentos.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF04A08) Conhecer e explorar diferentes repertórios da linguagem, analisando os papéis de profissionais das artes visuais e suas funções na construção e produção do conhecimento em arte.	

A sequência didática sobre Henri Matisse e o Fauvismo considera todos os itens mencionados anteriormente em relação ao currículo de Arte, ao papel mediador do professor, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, assim como os campos conceituais, objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

3.4 O Currículo e os Objetos de Desenvolvimento Sustentável

O currículo da cidade de São Paulo incorporou os Objetos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas. Eles são de extrema importância, pois são trabalhados como temas inspiradores de maneira conjunta e articulada com os objetos de aprendizagem.

Professores e estudantes são os protagonistas na materialização das ODS que tem como objetivo promover maior cooperação entre a comunidade escolar e os diferentes atores sociais, assim como compartilhar conhecimento e prática.

Para a sequência didática de Henri Matisse e o Fauvismo para o quarto ano do Ensino Fundamental I serão abordados os seguintes ODS: educação de qualidade; paz, justiça e instituições eficazes; redução das desigualdades e emprego digno e crescimento econômico.

O primeiro objetivo “Educação de Qualidade”, de acordo com a Agenda 2030 (2019), visa à promoção de uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável. O empoderamento dos indivíduos ampliando as oportunidades das pessoas mais vulneráveis.



Imagem 39

Já o segundo, “Paz, justiça e Instituições Eficazes”, promove sociedades pacíficas, inclusivas e fortes para o desenvolvimento humano sustentável e proporcionar a justiça baseados no Estado de Direito.



Imagem 40

“Redução das desigualdades” é o terceiro item abordado no currículo na parte de Artes Visuais, tem como objetivo reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles, expandindo as possibilidades e habilidades das pessoas.



Imagem 41

Por fim, o último ODS é “Emprego decente e crescimento econômico”, que segundo a Agenda visa promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.



Imagem 42

Os ODS visam um processo ensino-aprendizagem relacionado com o mundo real no qual a sociedade contemporânea está inserida, quando o professor de Arte trabalha com todas as linguagens, possibilita que elas se movam dentro e fora da linguagem, “permitindo assim a reflexão, à repercussão em si e no outro, o dialogo entre as áreas e os componentes curriculares, observando: o contexto, a ampliação de saberes e as relações”. (SÃO PAULO, 2017, p. 83)

3.5 Sequência Didática

Para que essa sequência seja eficaz, utilizaremos a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, que de acordo com Corrêa e Oliveira (2018), busca uma aprendizagem mais significativa, foca na abordagem metodológica adotada

pelo professor em suas aulas práticas, a fim de não engessar o processo, ela nos permite liberdade para obter conhecimento crítico reflexível.



Imagem 44

No primeiro momento, os alunos serão convidados a praticar numa perspectiva na qual eles primeiro farão as atividades e depois ocorrerá a contextualização. Os alunos irão realizar registros formais e não formais ao produzirem artisticamente, utilizando diferentes materialidades e procedimentos.

Corrêa e Oliveira (2018) dizem que no eixo da produção está o processo de criação, nele o estudante torna-se autor e precisa mobilizar conhecimentos sobre as linguagens para transformar em invenções artísticas.

Os meninos e meninas receberão cada um uma folha de papel A3 e terão acesso a diversos materiais como papéis de cores e texturas variadas, revista, sucatas, cola, tesoura, canetinha, giz de cera, lápis de cor, lápis, apontador e borracha. Eles serão incentivados a criarem uma obra com cores vibrantes de maneira pura e livre tratamento da forma na expressão do mundo, esse é o conceito de Fauvismo, porém os alunos ainda não terão acesso a essa informação. Eles irão desenvolver composições, combinando os elementos da visualidade em explorações de conceitos (bidimensional, tridimensional, movimentos, profundidades e outros).

Ao final do processo de criação será realizada uma visita ao Museu de Arte de São Paulo (MASP) no qual os alunos poderão ter contato com diversas obras inclusive as de Henri Matisse. Nesse momento, eles conhecerão e poderão interagir com obras artísticas originais em instituições culturais.

Ao retornarmos para a sala de aula, eles irão apreciar obras de Maurício de Souza intitulada "Turma da Mônica em quadrões", as imagens serão

expostas utilizando recursos tecnológicos disponíveis na unidade escolar. Abaixo estão as imagens que serão discutidas com os alunos, serão diversas obras e uma de Henri Matisse para podermos continuar com o objeto de conhecimento.

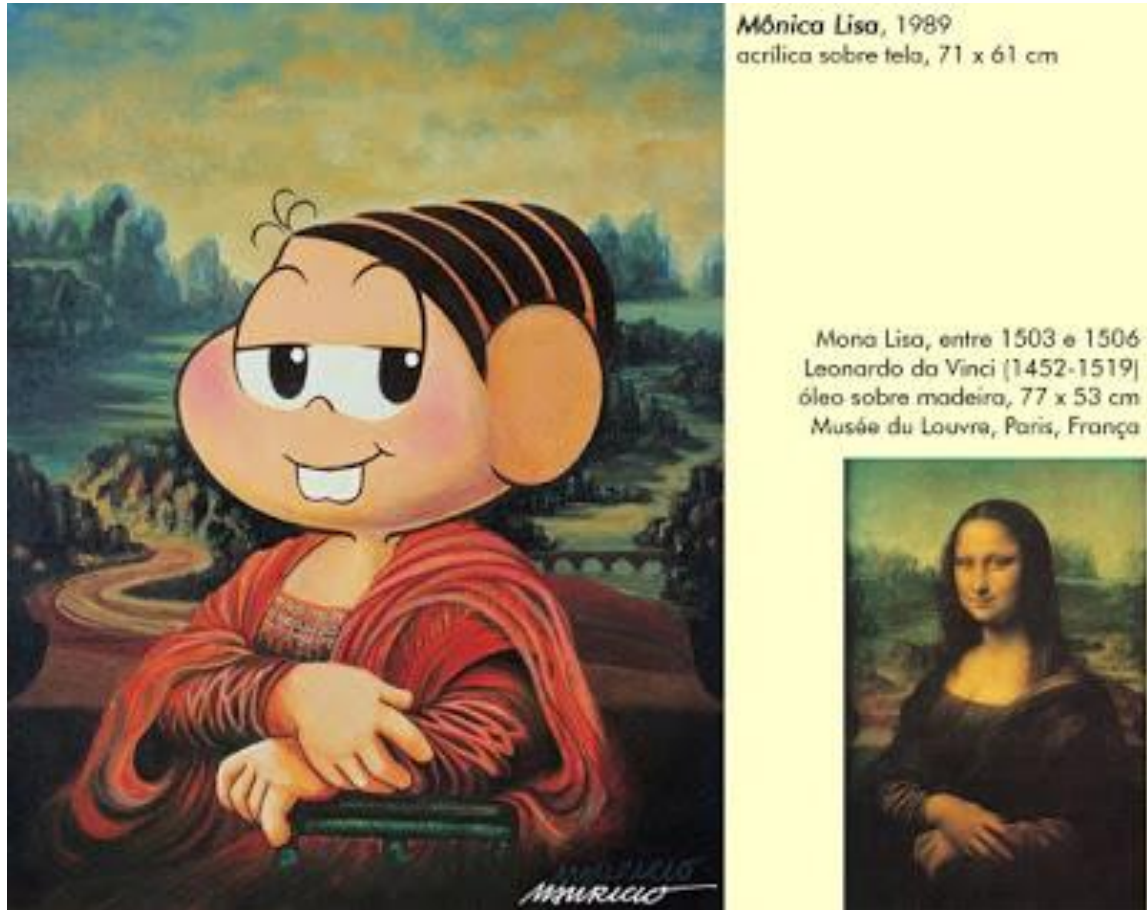


Imagem 45

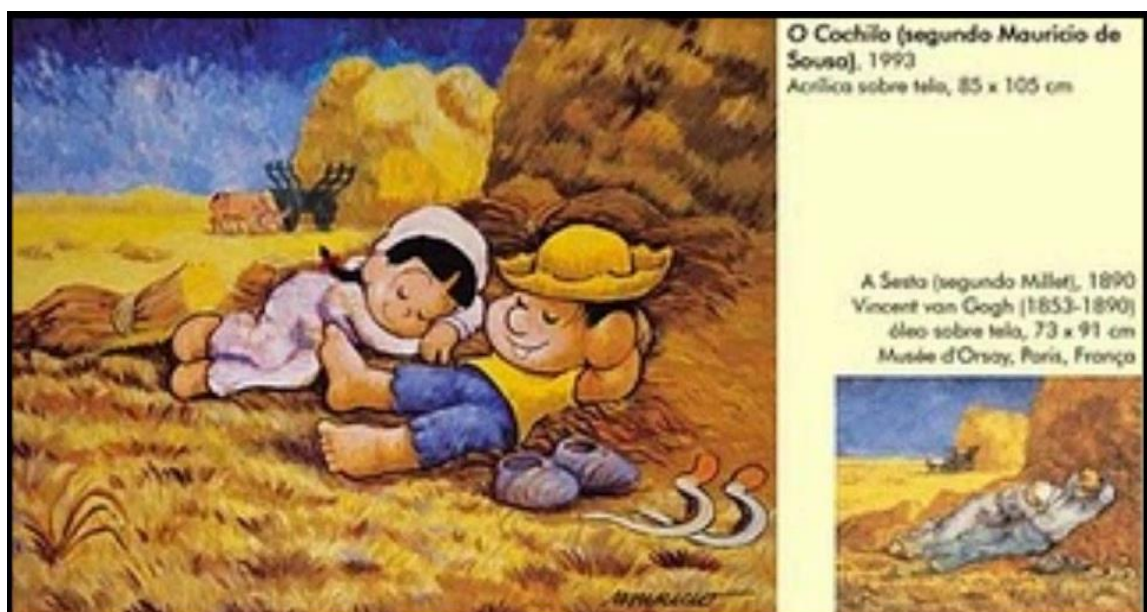


Imagem 46

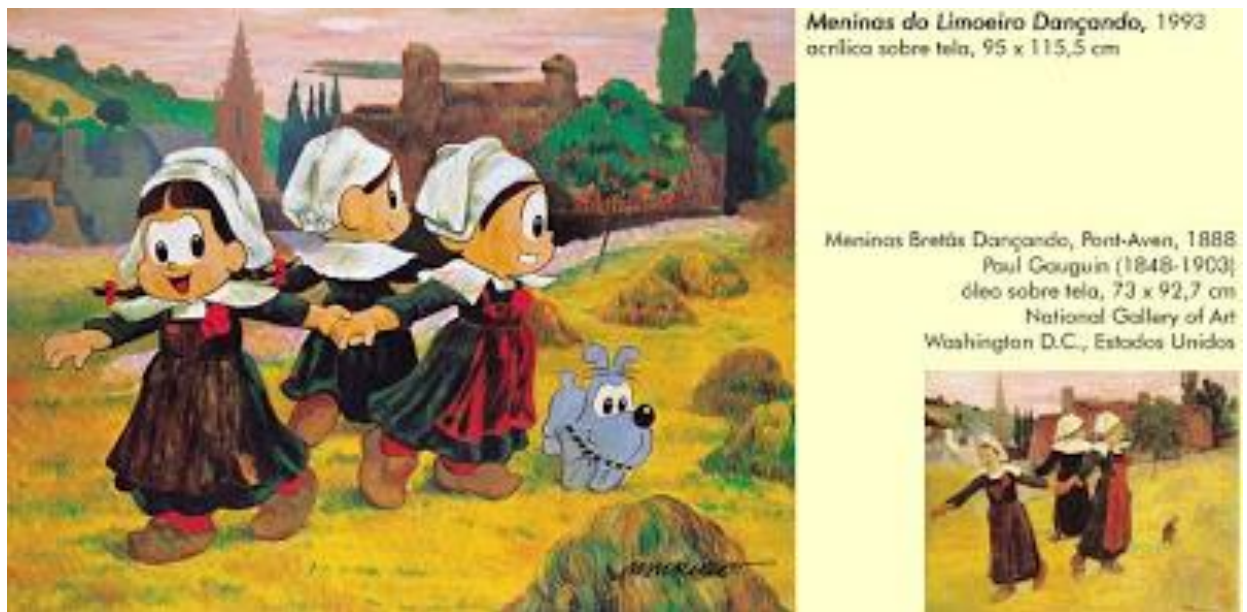


Imagem 47



Imagem 48



Imagem 49

Magali e a Mesa de Jantar, 2018
Acrilica sobre Tela, 110 x 130 cm

Maggy and the Dinner Table, 2018
Acrylic on canvas, 110x 130 cm



Imagem 50

Após discutirmos as imagens, nomes, artistas, locais de exposição, mostrar no mapa onde se localiza o museu ou país onde elas estão originalmente expostas e conversarmos sobre o porquê do cartunista Maurício de Souza ter decidido realizar essa exposição focaremos na obra Magali e a Mesa de Jantar que atualmente está exposta na FIESP Paulista. O objetivo desse momento é interagir com obras artísticas originais por meio digital/virtual.

A próxima etapa será com base na obra da Mesa de Jantar expor o que é o fauvismo e Henri Matisse através do projeto *Art+Culture* do Google. Na sala de informática em parceria com o professor de informática visitaremos esse website (<http://www.artandculture.com>), eles serão guiados a visitarem virtualmente museus que abrigam obras de Matisse e também terão acesso a informações do autor. Nesse momento, o professor irá permitir que eles acessem as informações de acordo com suas preferências, como se estivessem em um passeio mesmo, e ao fim irá realizar uma roda de conversa para pontuar fatos importantes e assim perceber qual foi a percepção dos alunos em relação ao tema.

No momento seguinte, com todas as informações sobre o fauvismo e o autor, os alunos serão incentivados a criar registros gráficos de memória, observação e imaginação, escolhendo temas e formas para expressar experiências do cotidiano. Este será um processo de criação, no qual eles irão se inspirar numa ação do cotidiano para elaborar uma obra de arte com todos os conceitos fauvistas, porém eles poderão escolher qual das fases de Henri Matisse eles irão querer enfatizar na produção deles.

Por fim, todas as obras serão expostas na escola e registradas via fotografia. Uma exposição online também será realizada na Fanpage da instituição para que o maior número possível de pessoas possa ter acesso ao trabalho dos estudantes.

CONCLUSÃO

Esse trabalho intitulado “Fauvismo: Henri Matisse – uma proposta para o quinto ano do ciclo interdisciplinar” teve como objetivo expor o conceito de Fauvismo, cronologia e seu contexto histórico-artístico.

Em seguida, abordou a biografia do artista Henri Matisse, expondo suas obras e cada fase de suas criações. Esse movimento inspirou a criação de uma sequência didática para o quinto ano do ciclo interdisciplinar de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo baseada no currículo do Ensino Fundamental de Arte.

Este currículo aborda o conceito de ensinar e aprender, o ensino da arte, a função da arte para o ciclo em questão, o papel mediador do professor e orienta o trabalho do mesmo.

Baseando-se em todas essas orientações uma sequência didática foi elaborada visando o pleno desenvolvimento do educando de maneira motivadora e interessante, utilizando a tecnologia para tornar a mesma significativa.

Por fim, este trabalho foi de extrema relevância para o processo ensino-aprendizagem do tema, trouxe reflexões interessantes a cerca do artista e de como podemos colocar em prática seu processo criativo e aguçar o interesse dos alunos em relação ao fauvismo de maneira motivadora, interessante e contextualizada com a realidade dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENDA 2030. **Plataforma Agenda 2030**. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 09/10/2019 às 07h14.

BARBOSA, Maria Ignez. **Gênio que amava décor**. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/casa-e-decoracao,genio-que-amava-decor,459059>. Acesso em: 26/08/2019 às 10h38

BIBLIOTECA DE ARTES VISUAIS ITAÚ CULTURAL. **Fauvismo**. INTERNET. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=1985. Acesso em: 15/05/2019 às 15h58.

CORRÊA, Vanisse Simone Alves e OLIVEIRA, Eliane dos Santos. **Ensino de Artes: A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa**. 2018. Disponível em: <http://revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagem-triangular-de-ana-mae-barbosa/>. Acesso em: 04/10/2019. Acesso às 16h17.

DIANA, Daniela. **Henri Matisse**. INTERNET. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/henri-matisse/>. Acesso em 17/08/2019 às 10h09 (15/10/17)

FRAZÃO, Dilva. **Henri Matisse**. INTERNET. Disponível em: https://www.ebiografia.com/henri_matisse/. Acesso em: 13/08/2019 às 10h33 (30/04/19).

GÊNIOS DA PINTURA. **Henri Matisse no 7**. São Paulo: Abril Cultural, 1967.

GILLOT, Françoise. **Matisse e Picasso**. Tradução por J. E. Smith Caldas. Sem edição. São Paulo: Siciliano, 1992. (p. 65 nota de rodapé n.º 11)

TUCKER, Willian. **A linguagem da escultura**. Tradução por Antonio Manfredinni. sem ed. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direito de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Arte**. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SEM AUTOR. **Henri Matisse**. Tradução por Berta Rodrigues Silveira. sem ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.

TUCKER, Willian. **A linguagem da escultura**. Tradução por Antonio Manfredinni. sem ed. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.

O PSICOPEDAGOGO E A FAMÍLIA UNINDO ESFORÇOS

Valéria Bromowicz Rodrigues

RESUMO

Sabendo-se que a dificuldade de aprendizagem pode também ser ocasionada por uma má alfabetização cabe a escola e até mesmo os pais procurarem um profissional especializado no caso um Psicopedagogo, que pode ser: o Psicopedagogo Clínico ou Educacional cujo papel é auxiliar os educandos em sua forma de aprendizagem, tornando-se seu amigo, onde aluno e psicopedagogo deverão trabalhar em conjunto, para que seu resultado seja favorável, a descrição neste método de trabalho é extremamente importante.

Palavras-chave: psicopedagogia; aprendizagem; família.

O psicopedagogo clínico atende a criança em um ambiente à parte da escola no caso a (clínica), já o psicopedagogo educacional trabalha na escola, auxiliando no projeto pedagógico, auxiliando também os pais quando necessário e até mesmo os profissionais da educação.

Segundo Bossa (2000, p.2) “o psicopedagogo pode auxiliar para que todos que participam da escola entendam como e por que transformá-la em um lugar de construção de conhecimento”.

O psicopedagogo desenvolverá com este aluno atividades e conversas mais diretas a respeito de sua forma de aprendizagem demonstrando que ele é capaz e que ele pode aprender tanto quanto os demais colegas de classe, fortalecendo a relação e possibilitando que o aluno deixe de pensar que a escola seja um ambiente frio e perigoso além de ser o gerador de suas frustrações e infelicidade. O psicopedagogo pode propor atividades ao(s) aluno(s) que necessitem de ajuda a fim de desenvolver as habilidades e competências, ajudando este aluno a encontrar uma melhor forma de estudar para que suas dificuldades sejam superadas, podendo assim com o tempo despedir-se do psicopedagogo seja ele clínico ou institucional.

Conforme Bossa (2000, p.4)

Algumas coisas que podem vir atrapalhar uma criança na escola em sua aprendizagem: Problemas de relacionamento entre professor e aluno; Problemas familiares; Problemas com o conteúdo escolar; Alimentação inadequada; Ansiedade e Angústia.

O professor é o mediador do conhecimento para o aluno por isso, este deve proporcionar dentro da sala de aula um ambiente satisfatório e alfabetizador para que as trocas de informações e experiências se tornem

produtivas, o professor deve sempre rever sua metodologia de trabalho para que proporcione pertinentes atividades aos alunos respeitando suas dificuldades e avanços. É importante que o professor também planeje atividades diferentes com a mesma proposta, para que assim também possa auxiliar nos avanços de alguns alunos, além de não interpretar o aluno de forma errônea, ou seja, estigmatizando-o e rotulando-o como um fracassado, e sim o oriente a realizar as atividades propostas e o estimule a atingir os objetivos propostos e desenvolver suas potencialidades.

É muito importante que na escola haja um setor de orientação para o professor, demonstrando a ele novos métodos de conhecimentos, além de que o professor também deve estar em profundo conhecimento, buscando novos métodos, ampliando seu repertório de ensino.

Muitos acreditam que a sociedade não está preparada para a inclusão, embora muito se fale a respeito, a conscientização das famílias é muito importante.

Segundo Raiça apud Lopes e Marquezan (1990, p. 10)

A conscientização da família, no sentido de que ela faz parte de um contexto social, que exerce influências sobre o indivíduo, preparando-o para o mundo escolar é essencial. Também a conscientização dos educadores não só em saber trabalhar com o aluno, mas também em promover o desenvolvimento familiar, de formar que a família se torne um agente ativo no processo de integração/inclusão, deve ser buscada.

A educação integra o sistema educacional vigente identificando-se com sua finalidade que é de formar cidadãos conscientes, participativos e autônomos.

Sabemos que por natureza toda pessoa tem suas necessidades, porém há casos que apresentam deficiências mentais, visuais, físicas, intelectuais, sensoriais, necessitando assim maiores cuidados e por isso não podemos deixas de incluí-los em nosso convívio social. Estes não devem ser excluídos em hipótese alguma, é preciso que as estruturas sejam adequadas para atendê-los.

Conforme Miranda apud Lopes e Marquezan (1999, p.44),

Existem algumas questões que são preocupantes com relação à inclusão, como; Ao invés dos alunos especiais estarem integrados/ incluídos, eles estão segregados e até mesmo excluídos; A falta de preparação dos professores de classe comum pode trazer prejuízos; A atenção dos governantes para a educação é escassa; A participação da família que é de grande relevância, tem ficado aquém do necessário.

Por isso é muito importante que a família que tem um portador de necessidades especiais tenha contato com outras famílias, pois a troca de experiências, informações é bastante positiva tanto para os familiares como para as próprias crianças.

Muitas vezes notamos que são criados mundos a parte para as pessoas com necessidades especiais, mas é claro que elas podem ter suas casas, trabalhos, e lazer como todas as pessoas. Na escola notamos que o professor deixa os portadores de necessidades especiais afastados dos demais alunos, às vezes sentados em carteiras separadas, ou até mesmo longe do próprio professor, o desejável a ser feito é que todo aluno que apresenta alguma necessidade, seja colocado a frente bem próximo ao professor para que o professor possa dar o devido suporte.

É importante que para que se haja a inclusão a sociedade esteja sempre ativa demonstrando uma conscientização por parte de todos.

Considerações finais

Com relação às famílias a comunicação foi um instrumento favorável para o avanço, pois as conversas entre as famílias que tem crianças portadoras de necessidades especiais, só fez com tudo que já foi dito ou escrito em livros, revistas, jornais e até mesmo artigos fossem repensados e melhor interpretados.

É necessário que a população sempre busque por um convívio melhor, porém para que isso aconteça, é muito importante à ajuda de todos para que assim a exclusão torne-se um assunto do passado.

Referências Bibliográficas

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem – O que são? Como tratá-las** – Porto Alegre: Artes Médicas 2000.

GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzales. **Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar**. *Psicologia Ciência e Profissão*. 2007, 27(3), 406-417.

Disponível em:

<http://scholar.google.com.br/scholar?q=Artigos+sobre+Inclus%C3%A3o&hl=ptBR&lr=&stat=10&sa=N>

Acesso: em 02 de Abril de 2008.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de Deficiência: a questão da inclusão social**. *São Paulo Perspec*. Vol. 14, nº 2- São Paulo Abril/Junho 2000

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200008&script=sci_arttext

Acesso: em 12 de Julho de 2008

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão **escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** – São Paulo: Moderna, 2003.

SILVA, Rejane Augusta; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. **Aspectos Lingüísticos e Sociais Relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.**

Disponível em:

<http://www.revistacefac.com.br/revista73/artigo%201.pdf>

Acesso: em 08 de Julho de 2008

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

FREIRE, Juliana Araujo Kelin

RESUMO

O constante aprimoramento dos professores desempenha um papel fundamental na qualidade da educação. Este artigo explora a importância do desenvolvimento profissional contínuo dos educadores como um meio essencial para elevar os padrões educacionais. Investigaremos diversos aspectos desse desenvolvimento, desde programas de capacitação até estratégias de mentoria e colaboração entre pares, além da integração eficaz da tecnologia no processo educacional.

Palavras-chave: Professor; Atuação Docente; Capacitação.

INTRODUÇÃO

No cenário em constante evolução da educação, os programas de capacitação oferecem uma oportunidade valiosa para os professores adquirirem novas habilidades, explorarem novas metodologias de ensino e se atualizarem sobre as últimas tendências educacionais. Além disso, a mentoria emerge como uma poderosa ferramenta para orientar os professores em sua jornada profissional, proporcionando apoio, feedback e orientação personalizada.

A colaboração entre pares surge como outro componente essencial, permitindo que os educadores compartilhem experiências, práticas eficazes e desafios enfrentados em suas salas de aula. Essa troca de conhecimento não apenas fortalece as habilidades individuais dos professores, mas também enriquece a cultura escolar e promove um ambiente de aprendizado colaborativo.

Por fim, a integração estratégica da tecnologia oferece novas oportunidades para o desenvolvimento profissional dos educadores. Desde a utilização de plataformas de aprendizado online até a exploração de ferramentas digitais inovadoras, a tecnologia pode capacitar os professores a se manterem atualizados, aprimorarem suas práticas pedagógicas e engajarem os alunos de maneiras mais eficazes.

1. O Impacto dos Programas de Capacitação no Desenvolvimento Profissional dos Professores

Os programas de capacitação desempenham um papel crucial no desenvolvimento profissional dos professores, impactando diretamente a qualidade do ensino. Ao fornecer oportunidades de aprendizado contínuo e atualização de habilidades, esses programas capacitam os educadores a se adaptarem às demandas em constante evolução da sala de aula moderna. Através desses programas, os professores têm acesso a novas metodologias de ensino, estratégias pedagógicas inovadoras e recursos educacionais atualizados, permitindo-lhes oferecer uma experiência de aprendizado mais rica e eficaz para seus alunos.

Além disso, os programas de capacitação também desempenham um papel importante na motivação e no engajamento dos professores. Ao investir em seu desenvolvimento profissional, os educadores se sentem valorizados e reconhecidos, o que contribui para uma maior satisfação no trabalho e um senso de propósito mais profundo em sua carreira. Essa motivação renovada se reflete diretamente na qualidade do ensino, pois os professores estão mais inclinados a experimentar novas abordagens, buscar soluções criativas e se dedicar ao sucesso de seus alunos.

Além disso, os programas de capacitação podem desempenhar um papel crucial na retenção de talentos. Ao oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional significativas, as instituições educacionais podem demonstrar seu compromisso com o crescimento e o avanço de seus professores. Isso não apenas incentiva os educadores a permanecerem na profissão, mas também atrai talentos promissores, contribuindo para a formação de uma força de trabalho educacional qualificada e dedicada.

Por fim, os programas de capacitação não apenas beneficiam os professores individualmente, mas também têm um impacto positivo na comunidade escolar como um todo. Ao elevar o padrão de ensino, esses programas contribuem para o fortalecimento da escola como uma instituição de aprendizado e crescimento. Além disso, os benefícios se estendem aos alunos, que se beneficiam de um ambiente de aprendizado enriquecido, liderado por professores motivados, habilidosos e bem-preparados.

Em suma, os programas de capacitação representam um investimento fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, com impactos significativos na qualidade do ensino, na motivação dos educadores, na retenção de

talentos e no sucesso dos alunos. Ao priorizar o desenvolvimento contínuo dos professores, as instituições educacionais podem criar um ambiente propício para a excelência educacional e o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos.

2. Mentoria: Uma Abordagem Personalizada para o Crescimento Profissional dos Educadores

A mentoria emerge como uma abordagem personalizada e poderosa para promover o crescimento profissional dos educadores. Nesse contexto, mentores experientes assumem o papel de guias e facilitadores, oferecendo suporte, orientação e feedback individualizado aos professores em sua jornada de desenvolvimento profissional. Através desse relacionamento mentor-aluno, os educadores têm a oportunidade de explorar suas metas de carreira, identificar áreas de melhoria e desenvolver habilidades específicas para aprimorar sua prática pedagógica.

O aspecto personalizado da mentoria é fundamental, pois reconhece e respeita as necessidades individuais de cada professor. Ao invés de seguir um modelo único, os mentores adaptam suas abordagens de acordo com as características, interesses e objetivos únicos de cada educador. Isso permite que a mentoria seja altamente relevante e significativa, maximizando seu impacto no crescimento profissional do professor.

Além disso, a mentoria oferece um espaço seguro e de confiança para os educadores refletirem sobre sua prática, discutirem desafios e compartilharem sucessos. Esse diálogo aberto e honesto permite que os professores se sintam apoiados e encorajados a experimentar novas ideias e abordagens, expandindo assim seu repertório pedagógico e promovendo uma cultura de aprendizado contínuo.

Um dos principais benefícios da mentoria é a transferência de conhecimento e experiência dos mentores para os professores em formação. Ao compartilhar suas próprias experiências, insights e estratégias bem-sucedidas, os mentores capacitam os educadores a enfrentarem os desafios da sala de aula com confiança e eficácia. Essa transmissão de conhecimento prático e tácito é inestimável, pois combina teoria e prática de maneira holística e aplicada.

Além disso, a mentoria não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também aborda aspectos emocionais e sociais do ensino. Os mentores podem oferecer apoio emocional, encorajamento e inspiração, ajudando os educadores a superar obstáculos e a desenvolver uma mentalidade resiliente e orientada para o crescimento.

Em última análise, a mentoria representa um investimento valioso no crescimento profissional dos educadores, oferecendo uma abordagem personalizada e holística para o desenvolvimento contínuo. Ao promover a colaboração, reflexão e aprendizado mútuo, a mentoria não apenas fortalece a prática pedagógica dos professores, mas também contribui para uma educação de qualidade e um ambiente escolar enriquecedor para todos os envolvidos.

3. Colaboração entre Pares: Fomentando uma Cultura de Aprendizado Compartilhado

A colaboração entre pares emerge como um pilar essencial na construção de uma cultura de aprendizado compartilhado dentro das instituições educacionais. Essa abordagem reconhece a importância da troca de conhecimento, experiências e recursos entre os próprios professores, promovendo um ambiente colaborativo e enriquecedor. Ao invés de trabalhar isoladamente em suas salas de aula, os educadores são incentivados a se engajarem em colaborações horizontais, onde aprendem uns com os outros e se apoiam mutuamente em sua jornada de desenvolvimento profissional.

A colaboração entre pares proporciona uma oportunidade valiosa para os educadores compartilharem práticas eficazes, estratégias de ensino inovadoras e recursos educacionais pertinentes. Através dessas trocas, os professores podem aprender com as experiências uns dos outros, adaptar e implementar novas abordagens em suas próprias salas de aula, e assim, enriquecer sua prática pedagógica de forma contínua e colaborativa.

Além disso, a colaboração entre pares contribui para a construção de um ambiente escolar coeso e solidário. Quando os professores se sentem parte de uma comunidade de aprendizado, onde são encorajados a compartilhar ideias e feedback de maneira aberta e construtiva, isso fortalece os laços entre colegas e promove um senso de pertencimento e colaboração dentro da escola.

Outro aspecto importante da colaboração entre pares é sua capacidade de proporcionar suporte e desenvolvimento profissional individualizado. Ao trabalhar em equipe, os educadores têm a oportunidade de receber feedback construtivo, identificar áreas de melhoria e desenvolver planos de ação para seu crescimento pessoal e profissional. Esse apoio mútuo não apenas fortalece as habilidades dos professores, mas também promove uma cultura de aprendizado contínuo e autoaperfeiçoamento.

Além disso, a colaboração entre pares estimula a inovação e a criatividade na sala de aula. Ao compartilhar ideias e experiências, os educadores podem

colaborar em projetos interdisciplinares, desenvolver novas abordagens de ensino e explorar soluções criativas para os desafios educacionais. Essa colaboração dinâmica e criativa não apenas enriquece a experiência de aprendizado dos alunos, mas também inspira os educadores a se manterem atualizados e engajados em sua prática pedagógica.

Em suma, a colaboração entre pares desempenha um papel crucial na construção de uma cultura de aprendizado compartilhado nas escolas. Ao promover a troca de conhecimento, o apoio mútuo e a inovação colaborativa, essa abordagem não apenas fortalece a prática pedagógica dos professores, mas também enriquece a experiência educacional dos alunos e promove um ambiente escolar vibrante e enriquecedor para todos os envolvidos.

CONCLUSÃO

Em conclusão, o desenvolvimento profissional dos professores é um elemento crucial para a melhoria contínua da qualidade da educação. Através de programas de capacitação, mentoria, colaboração entre pares e integração da tecnologia, os educadores podem aprimorar suas habilidades, fortalecer sua prática pedagógica e oferecer uma experiência de aprendizado mais enriquecedora para os alunos.

Os programas de capacitação fornecem oportunidades valiosas para os professores adquirirem novos conhecimentos, habilidades e metodologias de ensino, permitindo-lhes permanecerem atualizados em um ambiente educacional em constante evolução. Além disso, a mentoria oferece um suporte personalizado e orientação individualizada, promovendo o crescimento profissional dos educadores de maneira significativa.

A colaboração entre pares cria uma cultura de aprendizado compartilhado, onde os educadores podem trocar experiências, compartilhar práticas eficazes e colaborar em projetos inovadores. Esse ambiente colaborativo não apenas fortalece as habilidades dos professores, mas também promove um senso de comunidade e pertencimento dentro das escolas.

Por fim, a integração estratégica da tecnologia oferece novas oportunidades para o desenvolvimento profissional dos educadores, permitindo-lhes explorar ferramentas digitais inovadoras e utilizar recursos online para enriquecer sua prática pedagógica.

Em conjunto, essas abordagens contribuem para uma educação de qualidade, onde os professores estão continuamente se aprimorando, colaborando e inovando para o benefício dos alunos e da comunidade escolar como um todo. Investir no

desenvolvimento profissional dos educadores não é apenas essencial para o sucesso individual dos professores, mas também é fundamental para o avanço da educação e para a construção de um futuro melhor para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

Ponte, João Pedro da. "**O desenvolvimento profissional do professor de matemática.**" *Educação e matemática* (1994): 9-20

Alarcão, Isabel, and Maria do Céu Roldão. "**Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução.**" *Formação Docente* 6.10 (2014): 109-124.

Marcelo García, Carlos. "**Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.**" *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22 (2009)

Saraiva, Manuel Joaquim, and João Pedro da Ponte. "**O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor.**" *Quadrante* 12.2 (2003): 25-52

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

Silvia Maria do Nascimento

RESUMO

A Educação Ambiental emerge como uma poderosa ferramenta para promover a conscientização e a ação em prol da preservação do meio ambiente e da construção de um futuro sustentável. Definida como um processo de aprendizagem que visa a compreensão das interações entre os seres humanos e o meio ambiente, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Escola; Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

Através da educação ambiental, os indivíduos são capacitados a compreender a complexidade dos problemas ambientais enfrentados pelo nosso planeta e a buscar soluções sustentáveis para mitigar esses desafios. Ao promover uma compreensão holística das interconexões entre os sistemas naturais e sociais, a educação ambiental estimula a reflexão crítica e o engajamento ativo na busca por práticas mais responsáveis e éticas em relação ao meio ambiente.

Além disso, a educação ambiental não se limita apenas à transmissão de conhecimentos sobre questões ambientais; ela também busca desenvolver habilidades, atitudes e valores que promovam a sustentabilidade em todas as esferas da vida. Através da incorporação de princípios como a responsabilidade, o respeito pela diversidade e a cooperação, a educação ambiental inspira uma nova geração de líderes comprometidos com a construção de um mundo mais justo, equitativo e ecologicamente saudável.

Os princípios da sustentabilidade desempenham um papel central na Educação Ambiental, orientando ações e decisões em direção a um desenvolvimento que atenda às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de atenderem às suas próprias necessidades. Esses princípios, que incluem a conservação dos recursos naturais, a equidade social, a viabilidade econômica e a participação cidadã, fornecem uma base sólida para a construção de uma sociedade mais sustentável e resiliente.

Dessa forma, a Educação Ambiental e a Sustentabilidade se entrelaçam em uma abordagem educacional que busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também inspirar ações transformadoras em direção a um futuro mais sustentável e equitativo para todos os habitantes do nosso planeta. Neste contexto, a educação ambiental emerge como uma ferramenta poderosa para enfrentar os desafios ambientais do século XXI e promover uma cultura de cuidado e respeito pela natureza e pela vida em todas as suas formas.

2. Inclusão na Educação Ambiental: Conceitos e Desafios

A inclusão na educação ambiental representa um compromisso com a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades específicas. Este conceito vai além da mera presença física na sala de aula e busca garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que os capacite a compreender e agir de forma responsável em relação ao meio ambiente.

A relevância da inclusão na educação ambiental é profunda e multifacetada. Ao promover um ambiente de aprendizagem diversificado e inclusivo, os alunos têm a oportunidade de aprender uns com os outros, compartilhar perspectivas e experiências únicas, e desenvolver habilidades de colaboração e empatia. Além disso, a educação ambiental inclusiva contribui para a construção de uma sociedade mais justa e

sustentável, ao capacitar todos os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

No entanto, a inclusão na educação ambiental também enfrenta uma série de desafios significativos. Um dos principais desafios é a falta de recursos e apoio adequados para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência ou outras necessidades especiais. Isso inclui a falta de materiais didáticos adaptados, equipamentos acessíveis e pessoal qualificado para fornecer o suporte necessário.

Além disso, a resistência institucional e cultural pode representar um obstáculo à plena inclusão na educação ambiental. Muitas vezes, as escolas e os educadores enfrentam preconceitos e estereótipos em relação às capacidades dos alunos com necessidades especiais, o que pode levar à segregação e exclusão desses alunos de atividades educacionais relacionadas ao meio ambiente.

Outro desafio importante é a necessidade de adaptar as abordagens pedagógicas e os materiais de ensino para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Isso requer um investimento significativo em desenvolvimento profissional para os educadores, bem como uma abordagem individualizada para planejar e implementar atividades de educação ambiental que sejam acessíveis a todos os alunos.

Em suma, a inclusão na educação ambiental é fundamental para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de se envolver plenamente na proteção e preservação do meio ambiente. No entanto, para alcançar esse objetivo, é necessário superar uma série de desafios, desde a falta de recursos até a resistência cultural, e trabalhar para criar um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo e capacitador para todos.

3. Políticas Públicas e Legislação sobre Inclusão na Educação Ambiental

As políticas públicas e a legislação desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão na educação ambiental, tanto em níveis nacionais quanto internacionais. No âmbito nacional, muitos países têm adotado políticas e leis que visam garantir o acesso igualitário à educação ambiental para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

A revisão das políticas públicas nacionais revela uma crescente conscientização sobre a importância da inclusão na educação ambiental. Muitos países têm desenvolvido diretrizes específicas que orientam as escolas e os

educadores na promoção de práticas inclusivas em programas de educação ambiental. Essas políticas frequentemente enfatizam a necessidade de adaptar os currículos, materiais didáticos e ambientes de aprendizagem para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo que todos tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais.

Além das políticas nacionais, a análise da legislação vigente é crucial para entender como os direitos à educação inclusiva são protegidos legalmente. Em muitos países, leis e regulamentos garantem o direito de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, a receber uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo. Essas leis frequentemente se baseiam em princípios de direitos humanos, igualdade de oportunidades e acesso à educação para todos.

A nível internacional, também há um movimento crescente em direção à promoção da inclusão na educação ambiental. Organizações como a UNESCO têm desenvolvido diretrizes e recomendações para orientar os países membros na criação de políticas e programas que promovam a educação ambiental inclusiva. Essas iniciativas internacionais visam garantir que todos os alunos em todo o mundo tenham a oportunidade de se envolver em experiências educacionais que promovam a consciência ambiental e a sustentabilidade.

Em suma, a revisão das políticas públicas nacionais e a análise da legislação vigente destacam o compromisso crescente dos governos e da comunidade internacional em promover a inclusão na educação ambiental. No entanto, desafios ainda existem na implementação efetiva dessas políticas e na garantia de que todos os alunos tenham acesso igualitário a uma educação ambiental de qualidade.

CONCLUSÃO

Ao concluir esta análise sobre políticas públicas e legislação relacionadas à inclusão na educação ambiental, é evidente que houve avanços significativos em direção a uma educação mais inclusiva e acessível em todo o mundo. A revisão das políticas nacionais revelou um crescente reconhecimento da importância de garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais relacionadas à sustentabilidade e conscientização ambiental. Essas políticas têm se concentrado não apenas em garantir a presença física dos alunos, mas também em promover uma verdadeira

participação e engajamento em experiências de aprendizagem significativas e relevantes para suas vidas.

A análise da legislação vigente reforça ainda mais o compromisso legal de muitos países com o direito à educação inclusiva para todos os alunos. Leis e regulamentos nacionais e internacionais enfatizam a importância de criar ambientes educacionais que respeitem a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos, promovendo assim a igualdade de oportunidades e o acesso equitativo à educação. Esses marcos legais são fundamentais para garantir que a inclusão na educação ambiental não seja apenas uma aspiração, mas sim um direito protegido por lei.

No entanto, apesar dos progressos alcançados, ainda há desafios a serem superados. A implementação efetiva das políticas e leis existentes requer um compromisso contínuo dos governos, das instituições educacionais e de toda a sociedade. É crucial investir em programas de formação de professores, recursos educacionais adaptados e infraestrutura escolar acessível para garantir que a inclusão na educação ambiental seja uma realidade em todas as salas de aula.

Além disso, é importante reconhecer que a inclusão na educação ambiental vai além do cumprimento de obrigações legais; é uma questão de justiça social e direitos humanos. Todos os alunos têm o direito fundamental de aprender sobre questões ambientais e participar ativamente na construção de um futuro sustentável para o nosso planeta. Portanto, é essencial continuar trabalhando para eliminar barreiras e garantir que nenhum aluno seja deixado para trás.

Para avançar nessa jornada, é crucial promover o diálogo e a colaboração entre todas as partes interessadas, incluindo governos, educadores, pais, alunos e organizações da sociedade civil. Somente por meio de esforços coletivos e compromisso compartilhado podemos construir sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos e sustentáveis.

Em última análise, a inclusão na educação ambiental não é apenas uma questão de justiça, mas também uma necessidade urgente diante dos desafios ambientais globais que enfrentamos. Ao garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de se tornarem cidadãos conscientes e ativos, estamos investindo no futuro de nosso planeta e nas gerações futuras. Portanto, é imperativo que continuemos a avançar em direção a uma educação ambiental verdadeiramente inclusiva, equitativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

Roos, Alana, and Elsbeth Leia Spod Becker. "Educação ambiental e sustentabilidade." *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental* (2012): 857-866.

Teixeira, Antonio Carlos. "Educação ambiental: caminho para a sustentabilidade." *Revista brasileira de educação ambiental* 2.1 (2007): 23-3

Pelicioni, Maria Cecília Focesi. "Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade." *Saúde e sociedade* 7 (1998): 19-31.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM