



João Paulo Roberti Junior
Idonézia Collodel Benetti
(Organizadores)

Arte,
interdisciplinaridade,
ludicidade e inclusão:
contexto escolar em foco

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadores

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior
Prof.ª Dra. Idonézia Collodel Benetti

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.º Me. José Henrique de Goes

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Me. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus
Parauapebas*

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Ma. Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda

Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier

*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional,
FNDE*

© 2022 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (CC BY 4.0). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam a opinião desta editora.

A7861 Arte, interdisciplinaridade, ludicidade e inclusão: contexto escolar em foco [recurso eletrônico]. / João Paulo Roberti Junior, Idonézia Collodel Benetti (organizadores).. -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 62 p.

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-020-9
DOI: 10.47573/aya.5379.2.63

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Arte - Estudo e ensino.
4. Arte na educação I. Roberti Junior, João Paulo. II. Benetti, Idonézia Collodel. III. Título.

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Prefácio 7

01

Diferentes alunos, diferentes necessidades e maneiras de incluir 9

Idonézia Collodel Benetti

Cristiane Deon Busnello

João Paulo Roberti Junior

DOI: 10.47573/aya.5379.2.63.1

02

**“Espelho, espelho meu” ... Que imagem tenho eu?
“espelho, espelho meu, tem alguém mais.... Do que eu?:
deficiência e inclusão 17**

Idonézia Collodel Benetti

João Paulo Roberti Junior

DOI: 10.47573/aya.5379.2.63.2

03

**Rimas e Ludicidade como pretexto para estimular o
gosto e a aprendizagem da escrita e leitura 23**

Idonézia Collodel Benetti

João Paulo Roberti Junior

DOI: 10.47573/aya.5379.2.63.3

04

**Desatando os nós do processo criativo no contexto
formal de ensinar e aprender 33**

Idonézia Collodel Benetti

João Paulo Roberti Junior

DOI: 10.47573/aya.5379.2.63.4

05

O educar para o pensar: educação e cidadania..... 38

João Paulo Roberti Junior

DOI: 10.47573/aya.5379.2.63.5

06

O quarto de dormir nas lentes das artes visuais e de outras disciplinas: relato de experiência 43

Idonézia Collodel Benetti

DOI: 10.47573/aya.5379.2.63.6

Organizadores 57

Índice Remissivo 58

Prefácio

Esse livro nasce diante de duas necessidades: o compartilhamento de experiências e o registro delas. Ao longo do tempo percebemos a necessidade de compartilhar um pouco das experiências que desenvolvemos na educação e queremos com este livro registrá-las. Sabemos dos diversos desafios que envolvemos no processo educacional e queremos unir a interdisciplinaridade, a ludicidade e a educação como instrumentos potentes para vencer alguns desafios. A educação está situada muito além da transmissão do conhecimento e quando os espaços formais incorporam elementos criativos de ensinar e aprender, tornam a educação um processo favorável para o desenvolvimento dos sujeitos.

Inspirando-se em Paulo Freire, na crítica de uma educação bancária “que deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (FREIRE, 2002, p. 14), pensamos que este livro pode contribuir de muitas formas para os educadores. No capítulo 1, intitulado “diferentes alunos, diferentes necessidades e maneiras de incluir” é possível pensar a articulação das matérias de Artes, Inglês e Matemática no desenvolvimento de atividades em sala de aula. O capítulo aborda e pensa como na abordagem de conteúdos inclusivos, os professores se depararam com a ampliação do conceito de educação inclusiva, antes mais focado nas deficiências dos alunos. Respondendo assim à diversidade das necessidades de todos os discentes através do incremento da participação na aprendizagem, reduzindo a exclusão dentro da própria sala de aula.

No capítulo 2, “Espelho, espelho meu”... Que imagem tenho eu? “espelho, espelho meu, tem alguém mais.... Do que eu?: deficiência e inclusão” trazemos uma reflexão geral sobre a deficiência e como é urgente desfazer equívocos, exorcizar os fantasmas existentes nesse contexto da inclusão. Fomentando estratégias que ajudem a elevar e a consolidar valores humanos e a compreensão das diferenças que nos unem. O capítulo 3 “Rimas e ludicidade como pretexto para estimular o gosto e a aprendizagem da escrita e leitura” é possível entender como o aprendizado da leitura é uma meta educacional e social importante a ser alcançada. O capítulo reforça a reflexão de que tanto para crianças e adultos, a habilidade de ler descortina novos horizontes e oportunidades, promovendo o ganho de novos conhecimentos. Neste capítulo é possível encontrar algumas atividades desenvolvidas no contexto educacional e entender que algumas precisam de recursos adicionais neste processo.

O capítulo 4 “Desatando os nós do processo criativo no contexto formal de ensinar e aprender”, os autores trazem uma reflexão sobre o lugar da criatividade em diversos espaços formais como saúde, educação e negócios, como forma de melhorar e enriquecer a aprendizagem. O capítulo reafirma a importância da criatividade e destaca como a imposição de materiais com exercícios prontos, embalados nos livros didáticos, obriga a um ensino centrado no professor e limita a capacidade discente para desenvolver aulas que incluem criação.

O capítulo 5 “O educar para o pensar: educação e cidadania”, traz o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades e a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Por fim, o capítulo 6 “O quarto de dormir nas lentes das artes visuais e de outras disciplinas: um relato de experiência” caracteriza-se por ser um relato de experiência interdisciplinar, realizada em uma escola pública, envolvendo profes-



sores, gestores, alunos e pais de uma comunidade de periferia. A extensão dos trabalhos teve a duração de um bimestre letivo e envolveu três áreas do conhecimento – Artes Visuais, Inglês e Matemática. O resultado aponta para mais engajamento no trabalho colaborativo entre todos os participantes do processo, mais interação entre os pares – professor/professor, aluno/aluno – e entre alunos e professores, além da comunidade.

Esperamos que a leitura do livro, fomente processos criativos em contextos educacionais e incentive também o trabalho interdisciplinar no ambiente escolar.

Desfrutem de modo criativo, a leitura deste livro!

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Prof.ª Dra. Idonézia Collodel Benetti



01



Diferentes alunos, diferentes necessidades e maneiras de incluir

*Idonézia Collodel Benetti
Cristiane Deon Busnello
João Paulo Roberti Junior*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.63.1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Eu também queria uma escola que ensinasse a conviver, a cooperar, a respeitar, a esperar, a saber viver em comunidade, em união. (Carlos Drummond e Andrade)

Muito tem se falado sobre inclusão e o sistema educacional brasileiro levantou esta bandeira, que também é um estandarte da UNESCO (2001). A educação inclusiva está relacionada à como podemos desenvolver e projetar nossas escolas, salas de aula, programas e atividades para que todos os alunos aprendam e participem juntos. Nesta perspectiva, o sistema deve incluir plenamente todos os alunos e proporcionar-lhes uma educação de qualidade relevante para as suas necessidades individuais.

A inclusão é um esforço para se certificar de que diferentes alunos – aqueles com deficiências, culturas diferentes, lares e vidas familiares diferentes, diferentes interesses e maneiras de aprender – estejam expostos a estratégias de ensino que alcancem a todos. Assim, uma proposta de educação inclusiva privilegia todos os alunos, independentemente de seus pontos fortes ou fracos em qualquer área, e maximiza seu potencial.

Escolas inclusivas auxiliam seus professores a fornecer suporte e serviços individualizados adequados a todos os alunos, sem a estigmatização. Os professores em salas de aula inclusivas variam seus estilos para melhorar a aprendizagem para todos os alunos, levando em consideração a individualidade. A finalidade é garantir que todos tenham acesso ao conhecimento, habilidades e informações que irão prepará-los para contribuir com a comunidade e locais de trabalho na sua cidade/país (Kearney, 2011).

Um dos princípios mais importantes da educação inclusiva é que não há dois alunos iguais, e as escolas inclusivas colocam grande importância na criação de oportunidades para a aprendizagem e a avaliação, que devem acontecer em uma variedade de maneiras (Florian, Young & Rouse, 2010). Os professores destas escolas, portanto, devem considerar uma vasta gama de modalidades de aprendizagem (visual, auditiva, sinestésica, etc.), quando da elaboração de seus planos de ensino. Certamente, isso aumenta a maneira em que os educadores fornecem apoio aos alunos diferentes, além de diversificar e enriquecer a experiência educacional de todos os alunos.

Este trabalho denominado “**Jardim da Ressureição**” objetivou a aplicação de conteúdos relacionados à páscoa judaico-cristã para alunos do ensino fundamental nas disciplinas de Artes, Inglês e Matemática. A necessidade partiu das observações dos alunos que, sendo muitos deles evangélicos, não se sentiam confortáveis em realizar trabalhos envolvendo ovos, cestas e coelhos.

Então, pensou-se em abordar conteúdos que contemplassem as necessidades destes alunos já que, além das queixas e observações, alguns mais ortodoxos deixavam de realizar determinadas atividades por não concordar com o que tradicionalmente se costuma trabalhar nesta data comemorativa. Para realizar este trabalho, foram necessárias seis aulas de artes, 10 aulas de matemática e 14 aulas de inglês. As turmas do 7º, 8º e 9º anos tiveram os conteúdos inclusivos.

PROPOSTA E DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS

O presente trabalho caracteriza-se por ser um relato de experiência sobre um projeto educativo interdisciplinar, realizado com alunos de sétimos e oitavos anos nas disciplinas de Artes, Inglês e Matemática. Sabendo-se que o contexto escolar encontra-se permeado por famílias evangélicas de diferentes denominações religiosas, o principal objetivo foi trazer conteúdos inclusivos para os alunos, que deixavam de fazer determinadas atividades por não aceitarem alguns trabalhos usualmente realizados em datas comemorativas religiosas.

Foram realizadas conversas e discussões englobando os tipos de conteúdos e atividades que poderiam ser utilizados para contemplar a diversidade religiosa presente na escola. Então, delineou-se um quadro com propostas a serem trabalhadas, conforme ilustrado a seguir.

Tabela 1 - Conteúdos elencados para trabalhar as três disciplinas

Artes	Inglês	Matemática
Releitura da obra “Santa Ceia” de Leonardo da Vinci	História da páscoa judaica	Resolução de problemas
Confecção tridimensional de “Jardins da Ressureição”	Texto com a biografia de Leonardo da Vinci e sobre a obra “Santa Ceia”	Método de Gauss para a determinação do dia da Páscoa em qualquer ano que esteja compreendido no intervalo de 1900 a 2099.
Elaboração de cartões de felicitação pela passagem da Páscoa	Musica gospel sobre o “Cordeiro de Deus”	Cálculo de perímetro e circunferência =
	Jogos de raciocínio lógico	$2 \cdot \pi \cdot r$

A produção discente, resultante da compreensão dos conteúdos, durante o período de duração dos trabalhos, está descrita a seguir:

Arte: além das atividades elencadas na Tabela 1, os alunos discutiram sobre a vida e a obra de Leonardo da Vinci e analisaram a obra “Santa Ceia”. A proposta para a releitura foi contextualizada no sentido de que ela deveria mostrar um grupo de discípulos da atualidade, como se Cristo, no ano de 2015, tivesse convidado pessoas da localidade para segui-Lo.

Releitura da Santa Ceia – Acervo da escola



Jardins da Ressurreição – Acervo da Escola



Inglês: leitura e compreensão de texto sobre a vida e a obra de Leonardo da Vinci; elaboração de hipóteses e inferências frente ao desafio de compreender textos; elaboração de frases e textos que ajudaram a compor os cartões de páscoa e os jardins da ressurreição.

Matemática: nas atividades envolvendo cálculos de perímetro e circunferência, os alunos inflaram balões, mediram o diâmetro em centímetros e determinaram a circunferência, Cálculo de perímetro e circunferência = $2 \cdot \pi \cdot r$.

Estes “bombons” foram pendurados nos corredores da escola, para a decoração antes da Páscoa.



Considerações sobre a experiência

No caminho percorrido, ofertado pelos conteúdos inclusivos, os professores se depararam com a ampliação do conceito de educação inclusiva, antes mais focado nas deficiências dos alunos. Foi, assim, possível responder à diversidade das necessidades de todos os discentes através do incremento da participação na aprendizagem, reduzindo a exclusão dentro da própria sala de aula. Neste caso, a diversidade foi vista e trabalhada como oportunidade para aprendizagem, com tarefas realistas e, ao mesmo tempo, desafiadoras.



Foram realizadas alterações e modificações em conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum, que abrange todos os alunos e houve a potencialização da convicção de que é responsabilidade oferecer acesso a todas as crianças, conforme preconizado pela UNESCO (2005). Neste sentido, houve um trabalho voltado cuidadosamente para garantir a todos o acesso ao conhecimento, habilidades e informações. Na perspectiva de trabalhar conteúdos relevantes para o contexto local, alguns aspectos específicos foram verificados durante a prática de sala de aula e estão registrados na tabela que segue.

Tabela 2 - Aspectos da prática docente/discente (Richards, 2006).

Menos	Mais
Passividade no processo de ensinar/aprender, evitando o ensino centrado e dirigido pelo professor, que se coloca como detentor do conhecimento.	Aprendizagem ativa – ensino centrado no aluno, que “experimenta” e coloca a “mão na massa” – o professor assume o papel orientador, facilitador e organizador das atividades em classe.
Papel receptivo e um tanto submisso diante do professor e do livro didático.	Autonomia e criatividade.
Ênfase, premiação e gratificação como recurso para conseguir silêncio na sala de aula.	Promoção dos princípios da democracia na sala de aula e na escola – ambiente encorajador.
Tempo dedicado a preencher exercícios pré-prontos e outras atividades realizadas sentadas nas cadeiras da sala.	Temas do universo do aluno, em forma de problematização e ação dialógica focalizada no conteúdo-alvo. Tempo dedicado à leitura de material integral, original.
Menos esforço dos professores para “cobrir” grande quantidade de conteúdo em pouco tempo.	Aprofundamento de um determinado tópico e atenção e monitoramento individualizado.
Ênfase em competitividade para alcançar notas.	Atividades realizadas de forma cooperativa e colaborativa.

“Decoreba” e memorização de detalhes dos conteúdos e exercícios mecânicos.	Promoção da habilidade de pensar criticamente ao aprender conceitos de um assunto – aprendizagem consciente.
Preocupação com apenas um tipo de avaliação – prova.	Diversificação no uso de técnicas variadas de avaliação.

A experiência proporcionou, também, trabalhar outros fatores (Henderson & Milstein, 2008), delineados a seguir.

– **Enriquecimento de vínculos:** os alunos estiveram envolvidos em atividades cooperativas, colaborativas e criativas com o intuito de proporcionar interação entre eles e a comunidade escolar. Foi um esforço para que eles se sentissem pertencentes ao espaço onde estão inseridos; esta é uma medida para que haja menos chances de se envolvimento em condutas de risco em relação àqueles que apresentam vínculos precários e instáveis.

– **Estabelecimento de limites claros e firmes:** os procedimentos escolares foram claros e firmes, porém sem arbitrariedades. Deste modo, foram oferecidas segurança e confiança para o cumprimento dos objetivos propostos.

– **Ensino de habilidades para a vida:** estratégias de ensino que incluíram cooperação, colaboração, resolução de conflitos, destreza na comunicação, habilidades para lidar com situações estressantes, proporcionando a adoção de uma postura saudável.

– **Afeto e apoio:** atmosfera de afeto e apoio, que pode e deve aparecer também nas escolas e não só no núcleo familiar. Uma forma de proporcioná-los é celebrar os resultados positivos alcançados, tanto dos educandos como dos educadores.

– **Estabelecimento e transmissão de expectativas adequadas:** estabelecimento de expectativas realistas e atingíveis, sem subestimar ou superestimar a capacidade dos alunos, a fim de alcançar os objetivos propostos.

– **Oportunidades de participação significativa:** participação de todos os envolvidos no ambiente escolar, onde todos tiveram responsabilidades pelo que ocorreu na escola, porque tomam as decisões em conjunto, planejam e fixam metas juntos.

Muito dependerá de como cada indivíduo se relaciona com a escola, uma vez que esta pode, também, ser considerada como um fator de risco – um local hostil – se não existir acolhimento para se sentir bem-vindo, não houver possibilidades para falar o que se pensa e não promover relacionamentos satisfatórios, um local protetivo, harmonioso, onde há pessoas acolhedoras, que escutam e demonstram sentimentos positivos. Neste sentido, pode-se entender que a educação inclusiva conta com uma estrutura fundamentada na ética; que o currículo tem seus desafios, dentre eles o de seguir temas de interesse dos estudantes, para que se sintam engajados e pertencentes à comunidade escolar.

A escola também pode ser considerada como um lugar privilegiado para o estabelecimento de vínculos, ampliação da sociabilidade e construção de valores, atitudes e ações afirmativas, demonstrando que o docente tem um papel imprescindível e que uma escola com currículo resiliente criará condições que auxiliem no envolvimento significativo dentro da mesma (Farjado; Minayo; Moreira, 2010). Isso remete à interação entre sujeitos, onde a escola é considerada um

lugar de possibilidades para realizar trabalhos que envolvam condutas cooperativas e otimistas, fatores considerados como de proteção, pois auxiliam no desenvolvimento da resiliência na escola. Essa interação torna-se extremamente benéfica no contexto escolar, e fora dele, pois o aluno que tem vez e voz sente-se amado, valorizado e respeitado. Estes alunos têm mais condições de avançar no processo ensino/aprendizagem e se tornarem pessoas com capacidades resilientes mais afloradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora existam boas práticas que devem ser seguidas como o padrão-ouro, não estamos nem perto do que deveríamos ser. Entretanto, é importante ter em mente que a inclusão é um fenômeno que está diretamente relacionado a atitudes, comportamentos e práticas. As atitudes das crianças para com a diversidade são afetadas pelo comportamento dos adultos que com elas convivem.

A fim de atender às diversas necessidades das crianças, e ajudá-las a fazer o melhor progresso possível, os educadores devem proporcionar um ambiente seguro e de apoio à aprendizagem, em que a contribuição de todas as crianças seja valorizada e onde os estereótipos (de etnia, de religião, de eficiências) e todas as expressões de discriminação ou preconceito sejam desafiados. É imperativo compreender e valorizar o fato de que os alunos têm famílias diferentes.

É também interessante planejar oportunidades que reforcem e ampliem conhecimentos, experiências, interesses, habilidades e desenvolvam a autoestima e a confiança na capacidade de aprender. É fundamental usar uma ampla gama de estratégias de ensino, com base nas necessidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, fornecer oportunidades para motivar, apoiar e desenvolver as crianças, bem como ajudá-las a se envolver, se concentrar e aprender de forma eficaz.

Ainda, é vital trabalhar com colegas de outras disciplinas e profissionais de outras áreas – serviço de saúde da comunidade, conselho tutelar, assistência social, entre outros – a fim de providenciar melhores oportunidades para cada aluno. Nesta tarefa, os professores são cruciais por causa do papel central que desempenham na promoção da participação na redução do insucesso, especialmente com crianças que possam ser consideradas como tendo dificuldades de aprendizagem.

Uma escola inclusiva viabilizará o trabalho das relações humanas, nas ações colaborativas. Além disso, procurará enfatizar que os pontos de vista diferentes não são necessariamente erros ou acertos, mas sim divergências que podem colaborar para o desenvolvimento de novos aprendizados.

A escola promoverá resiliência se apresentar experiências como desafios, construindo interações de qualidade com estabilidade e coesão, compondo uma rede de apoio com o ambiente, que demonstre reconhecimento, aceitação e ofereça limites (Pinheiro, 2004). O que faz da escola uma instituição, que se firma como uma instituição protetora, encontra-se relacionado com o fato de a escola ser constituída por sujeitos em interações próximas e simbólicas, que constroem e consolidam esta instituição como um estabelecimento protetivo, conforme desejo

do poeta que emprestou suas palavras para inaugurar este trabalho.

REFERÊNCIAS

Fajardo, I., Minayo, M. C. & Moreira, C. O. (2010). Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Educação e Sociedade, 18(69), 761-773.

Florian, L., Young, K. & Rouse, M (2010) Preparing Teachers for Inclusive and Diverse Educational Environments. International Journal of Inclusive Education, 25(4), 594-601.

Kearney, A. (2011). Exclusion from and within school: Issues and solutions. Rotterdam: SensePublishers.

Richards, J. C. (2006). Communicative Language Teaching Today. New York: CUP.

Unesco. (2001). Including the excluded: meeting diversity in education. [Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123165ev.pdf>, acessado em 15/09/2015].

“Espelho, espelho meu” ... Que imagem tenho eu? “espelho, espelho meu, tem alguém mais.... Do que eu?: deficiência e inclusão

*Idonézia Collodel Benetti
João Paulo Roberti Junior*

DOI: [10.47573/aya.5379.2.63.2](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.63.2)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Procurando bem
Todo mundo tem pereba
Marca de bexiga ou vacina
E tem piriri
Tem lombriga,
tem ameba...”

Ciranda da Bailarina (Adriana Calcanhotto)

Não causa admiração que um dos temas mais discutidos da atualidade, a deficiência, é um assunto que ainda está impregnado e carregado de preconceitos, gerados pela herança discriminatória relacionada a pessoas que possuem deficiências. É urgente, então, chamar a atenção para o fato de que a deficiência não pode ser vista apenas como um fator de impedimento para os vários tipos de atividades e comportamentos estando, portanto, restrita e circunscrita somente ao indivíduo e, na maioria das vezes, classificada pelos códigos e manuais da área da saúde, com base na classificação dicotômica cartesiana de normalidade/anormalidade.

Estudos revelam que crianças com deficiências são as maiores vítimas do preconceito e da violência (JONES, *et al.*, 2012). Mas, afinal, o que são crianças deficientes? A literatura nos ampara afirmando que são aquelas que pertencem a um grande grupo que inclui todas que têm necessidades complexas, especiais ou adicionais de saúde, como resultado de problemas físicos crônicos, cognitivos, comunicativos ou de comportamento (SHILLING, EDWARDS, ROGERS, & MORRIS, 2012). Nesse cenário, é importante salientar que a visão e a reação das pessoas, com relação à pessoa deficiente, são de fundamental importância para que se determine o que é deficiência, estando, portanto, também, pautada na interpretação de terceiros. A imagem que temos de nós mesmos é como um mosaico – cada experiência contribuindo com uma peça a se encaixar.

Estima-se que no mundo existem 93 milhões de crianças com deficiências moderadas ou severas, fazendo parte do grupo vulnerável à violência, inclusive sexual, e que a ausência de esclarecimentos está entre os principais fatores de risco, juntamente com a falta de apoio social aos cuidadores dessas crianças (MCCARTHY & THOMPSON, 2010). Quando alguém que não está feliz com seu corpo ouve histórias como a do “patinho feio” ou “Rudolph a rena de nariz vermelho” – onde simplesmente ser diferente pode ser uma causa razoável para o ostracismo – a imagem da pessoa com deficiência pode ser ligeiramente danificada. Toda vez que uma história infantil utiliza a diferença física (as meio irmãs, não bonitas, da gata borralheira, a boa fada/princesa sempre bela e a madrasta malvada sempre feia, os anões, os gigantes, etc.) como um sintoma do mal ou da estupidez, a criança com deficiência pode ser transportada para essas personagens (DION, DION & KEELAN, 1990). Com o tempo, os minúsculos comentários, aparentemente sem maldade, vão se acumulando, doendo e sendo agravados pela linguagem desabilitante de abuso, dos meios condescendentes, que, deliberada ou inadvertidamente, fazem observações menosprezando e excluindo a pessoa deficiente do mundo idealizado. É a partir, então, das interpretações e dos enfrentamentos sociais que o deficiente é tratado.

Temos, dessa forma, diferentes olhares para as diferentes dificuldades. Surgem, assim, em face dessas interpretações – muitas vezes contraditórias e equivocadas – questionamentos para que se tente entender a razão pela qual existem tantos olhares diferentes para as pessoas

em situação de deficiência: se geneticamente, somos todos diferentes – com exceção para os gêmeos idênticos – por que tanta estranheza com relação aos diferentes? Por que andar de cadeira de rodas é mais diferente e impactante, do que ter que ter apenas um rim em funcionamento? Esses e outros questionamentos surgem como resultado de inquietações e, como consequência, é possível que levem a algumas reflexões:

- 1- Usar óculos para ler representa um quadro de deficiência?
- 2- Problemas não aparentes como mastectomia, daltonismo, hemofilia, colostomia, esterilidade, incluem as pessoas no rol dos deficientes?
- 3- Existe discriminação de deficiências entre os deficientes, ou seja, os próprios deficientes constroem uma espécie de gradação colocando os defeitos em um ranking, onde alguns ficam em relação de superioridade/inferioridade em referência a outros?
- 4- E quem consegue passar por “normal” ou tem deficiências ocultáveis ocupa, em geral, os melhores lugares nesta suposta classificação?
- 5- Esse ranking de deficiências é reforçado pelos familiares e demais pessoas com quem o deficiente convive?
- 6- Teria a mãe do recém-nascido, com deficiência, dificuldades para estabelecer vínculos com o seu bebê, devido às malformações, principalmente as faciais, mais difíceis de serem ocultadas?
- 7- Afinal, como as pessoas veem os deficientes e como o próprio deficiente vê a sua deficiência?
- 8- O que mostra o espelho ideal – que reflete como as pessoas gostariam de ser – podendo levá-las a sonhar com desejos idealizados e, talvez, em decorrência das idealizações, incorrer em frustrações?
- 9- Qual é a imagem produzida pelo espelho real?
- 10- Qual seria, então, o conceito mais adequado para a deficiência?

Essas perguntas talvez possam ser respondidas se vislumbrarmos que, na verdade, o impacto e a diferença possam estar contidos nas exigências que cada grupo social – família, amigos, escola – fazem ao deficiente. Afinal, a construção da identidade de todos passa, também, pelo olhar do outro.

Então, pode-se dizer que são estas expectativas e exigências que, basicamente, determinam e classificam quem é mais ou menos deficiente, dependendo de como elas são correspondidas aos olhares dos micro e macros sistemas sociais. Afinal, o que se espera de um ser humano comum, com uma vida tipicamente “normal”? Cumprir com êxito determinados papéis comumente encontrados na sociedade e claramente definidos pelo senso comum, tais como: ter sucesso acadêmico, ter destaque na profissão, casar-se, ter uma família, filhos, etc. É importante, porém, salientar que este mesmo senso comum com suas definições e preconceitos, é o que diminui as chances e as possibilidades de sucesso para os deficientes.

Então, mesmo quando eles alcançam sucesso, eles continuam sendo considerados

anormais, uma vez que são considerados super-heróis, símbolos de coragem e persistência, etc. Essa concepção, amplamente compartilhada pelo senso comum, remete a uma imagem social ambígua do deficiente, o qual é visto ao mesmo tempo como debilitado, frágil, porém muitas vezes servindo como exemplo de força de vontade e coragem diante da vida.

Na verdade, um grande número de pessoas se sente confusa e desconfortável em situações de encontro com o diferente, seja ele de que tipo for. Muitas vezes, a própria família tem dificuldade para lidar com o seu deficiente. Então, se os grupos sociais não têm o retorno esperado, o que se destaca são a dificuldade, o impedimento e a imperfeição, que acentuam a inferioridade e a baixa autoestima de quem vive o quadro da deficiência, trazendo a este o descrédito social. O deficiente representa sempre um déficit, sendo considerado como um incapaz, inválido, mutilado, inferior, etc.

De fato, a mesma cultura que nos ilumina, que nos disciplina e que nos engrandece é a que nos faz cercear valores. Quando semeamos, queremos colher. Seja como for, esperamos sempre qualquer devolução, ainda que de forma mínima, de algo que procuramos nas coisas.

Nesse sentido, a sociedade construiu uma imagem depreciativa do deficiente. Quando descritos como frágeis, incapazes, inúteis, indefesos, a ala paternalista, com visão caridosa e assistencialista, reforça os impedimentos e as deficiências tornando-os vítimas perfeitas; quando descobre que o deficiente pode ser capaz, a situação se inverte – um verdadeiro paradoxo – a sociedade cai na atitude de oscilar entre a imagem do pobre coitado e a do herói persistente, que conseguiu dar a volta por cima e superar os impedimentos gerados pela deficiência, como já mencionado previamente.

Nesse espectro, não é oferecido espaço para que a pessoa deficiente apareça antes de tudo, enquanto cidadã diferente; antes a sociedade prefere qualificá-la como desigual ou superior – dependendo do caso. Resumindo, os deficientes das mais diversas formas não precisam de amor misericordioso, de pena, mas sim acesso e oportunidades, para que possam desenvolver-se.

Indo mais além, ter uma deficiência não faz com que uma pessoa seja melhor ou pior do que uma pessoa não deficiente. O que na realidade acontece é que, provavelmente, por causa da deficiência, uma pessoa pode ter dificuldade para realizar determinadas atividades e, por outro lado, poderá ter extrema habilidade para fazer outras coisas. Exatamente como todas as pessoas consideradas normais.

É urgente, também, desfazer equívocos, exorcizar os fantasmas existentes nesse contexto e fomentar estratégias que ajudem a elevar e a consolidar valores humanos e a compreensão das diferenças que nos unem, independentemente dos desafios que afetam o nosso corpo. Os portadores desses desafios (ou diferenças) devem impor-se como pessoas que, por imposições da vida, estão condicionadas ou impedidas em alguns domínios funcionais e até cognitivos pela disfunção sensorial, motora ou em outra disfunção qualquer.

Afinal, o que é a normalidade, se quando a gente procura acha pereba, bexiga, ameba, lombriga, como nos dizeres encontrados na “Ciranda da bailarina”? E a deficiência? Quais são suas formas? Qual é sua verdadeira identidade? É preferível, sensato e mais adequado percebê-la como Renata Vilella:

"Deficiente" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

"Louco" é quem não procura ser feliz com o que possui.

"Cego" é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

"Surdo" é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

"Mudo" é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

"Paralítico" é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

"Diabético" é quem não consegue ser doce.

"Anão" é quem não sabe deixar o amor crescer.

Vale à pena destacar que é importante rever paradigmas no que tange à abrangência do que seja deficiência, apontando desde o impedimento mais simples até às diferenças oferecidas pela estrutura social para a maioria dos brasileiros que, de uma forma ou outra, se encontra impedida e deficiente nos seus direitos à cidadania – deficiências estas que incluem diferenças sociais tais como fome, violência, ausência de segurança, etc. Dentro desse quadro, onde a maioria é excluída e de alguma forma tem “falta de/déficit”, qual a condição de quem nasce com impedimentos ou adquire deficiências?

Assim, políticas de acesso precisam ser criadas, principalmente, para aqueles que já nascem excluídos pela deficiência; políticas públicas que incluam efetivamente a todos, que vençam as pressões institucionais que dificultam as mudanças e a definição de ações, que efetivamente contribuam para a melhoria do deficiente e, por consequência, da sociedade como um todo. Priorizar qualidade de acesso aos deficientes é um desafio que precisa ser assumido por todos, pois só assim estaremos contribuindo para a minimização ou até, quem sabe, para a erradicação do hábito de excluir, que tanto empobrece a sociedade brasileira.

Na verdade é importante reconhecer que não somos perfeitos, que não damos conta de tudo, que precisamos de apoio, e que, de alguma maneira, somos diferentes – “deficientes” – em algum ponto. Nesse sentido, que o espelho, instrumento revelador da nossa própria imagem, reflita o resultado do conceito que formulamos de nós mesmos – com defeitos, sintomas, dificuldades, mas com oportunidades de acesso a uma vida melhor, e disposição para os enfrentamentos dos desafios que nos cercam.

REFERÊNCIAS

1. DION, K. L.; DION, K.; KEELAN, P. Appearance anxiety as a dimension of social-evaluative anxiety: Exploring the ugly duckling syndrome. *Contemporary Social Psychology*, Standford, v.14, n. 4, p. 220-

224, january 1990.

2. JONES, L.; BELLIS, M.; WOOD, S.; HUGHES, K.; ECKLEY, L.; BATES, G. Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, Philadelphia, v. 8, n. 5, p. 89-97, september 2012.

3. MCCARTHY, M.; THOMPSON, D. A Prevalence Study of Sexual Abuse of Adults with Intellectual Disabilities Referred for Sex Education. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Lancaster, v.10, n. 2, p. 2105-124, july 2010.

4. SHILLING, V.; EDWARDS, V.; ROGERS, M.; MORRIS, C. The experience of disabled children as inpatients: a structured review and synthesis of qualitative studies reporting the views of children, parents and professionals. *Child: Care, Health and Development*, Oxford, v. 38, n. 1, p. 78–88, february 2012.

Rimas e Ludicidade como pretexto para estimular o gosto e a aprendizagem da escrita e leitura

*Idonézia Collodel Benetti
João Paulo Roberti Junior*

DOI: [10.47573/aya.5379.2.63.3](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.63.3)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A RUA DAS RIMAS

A rua que eu imagino, desde menino, para o meu destino pequenino
é uma rua de poeta, reta, quieta, discreta,
direita, estreita, bem feita, perfeita...
... uma rua que tem escrito um nome bonito, bendito, que sempre repito
e que rima com mocidade, liberdade, tranquilidade: RUA DA FELICIDADE...
Guilherme de Almeida

O aprendizado da leitura é uma meta educacional e social importante a ser alcançada. Para crianças e adultos, a habilidade de ler descortina novos horizontes e oportunidades, promovendo o ganho de novos conhecimentos. No mundo letrado pode-se apreciar a literatura e realizar muitas tarefas do dia a dia que fazem parte da vida moderna tais como ler jornais, e-mails, lista de compras, letreiros de ônibus, manuais de instrução, etc. Para muitas pessoas, a aprendizagem da leitura acontece com facilidade, entretanto algumas precisam de recursos adicionais.

Aprender a ler é um processo que envolve a aquisição das competências necessárias para a leitura, isto é, a capacidade de adquirir significado daquilo que está impresso no papel. Entretanto, a aprendizagem da leitura é paradoxal em alguns aspectos. Para um adulto, que é um bom leitor, ler parece ser uma habilidade simples, sem esforço e automática, porém o processo se baseia em habilidades cognitivas, linguísticas e sociais desenvolvidos nos anos antes de ler normalmente começa (Rayner *et al.* 2001).

A capacidade de uma criança para aprender a ler, conhecida como prontidão para a leitura, começa na infância, quando a criança atende aos sinais de voz em seu ambiente e começa a produzir linguagem falada. As crianças fazem algum uso de todo o material a que são apresentadas, incluindo toda percepção, conceito e palavra que eles entram em contato; assim, o ambiente em que ela se desenvolve afeta sua capacidade de aprender a ler (Wolf *et al.* 2007).

Este relato de experiência evidencia a importância do uso das rimas para despertar a consciência fonológica das palavras e para pavimentar o caminho da fluência na leitura. Também, a entonação de voz utilizada serviu para marcar a diferença entre o tom usado para fazer as leituras de histórias utilizadas em aulas anteriores, ilustrando como se deve proceder para ler diferentes gêneros literários.

REVISÃO DA LITERATURA

As rimas são conhecidas e usadas em muitas culturas em todo o mundo. No passado, elas foram utilizadas como um recurso para a liberdade de expressão – preservando a memória dos grupos sociais, acontecimentos históricos e políticos – através de documentação oral. As rimas também fazem parte de uma tradição cujos participantes principais são crianças. É importante reforçar que as rimas continuam a ser ensinadas ao público infantil até hoje e, mesmo que elas pareçam datadas e algumas vezes não fazerem muito sentido para a geração atual, pesquisas mostram que rimar pode ser benéfico para o desenvolvimento de habilidades verbais e compreensão básica de uma criança, promovendo, entre tantos benefícios, o gosto e a apren-

dizagem da leitura.

Ainda precisamos aprender muito sobre as origens da consciência fonológica, mas uma teoria, que transita entre os estudiosos do assunto, é de que as crianças aprendem a analisar os sons das palavras com o auxílio de rotinas linguísticas comuns. As rimas, particularmente as rimas infantis, são um exemplo, porque apresentam componentes que compartilham sons semelhantes. Então, reconhecer que duas palavras possuem rima é saber algo sobre seus sons e sobre os componentes que fazem parte delas.

Essa teoria foi investigada em um estudo de 15 meses, que começou quando as crianças tinham três anos e quatro meses. Avaliações foram feitas sobre o conhecimento de rimas e habilidades fonológicas, particularmente na detecção e produção de rimas e aliterações – repetição de fonemas no início, meio de palavras próximas, ou em frases ou versos em sequência. A classe social e o nível educacional dos pais também foram avaliados, e foi encontrada uma relação forte entre o conhecimento de rimas e o desenvolvimento de habilidades fonológicas, que permaneceu significativa quando as diferenças entre QI e o conhecimento social foram controlados. As rimas e a produção delas, juntamente com a aliteração, foram relacionadas à leitura precoce (SHEINGOLD e FOUNDAS, 1978).

Vale salientar que a consciência fonológica é o processo de percepção de que a língua falada pode ser segmentada em várias unidades distintas. Em outras palavras, uma frase pode ser segmentada em palavras, as palavras, em sílabas e as sílabas em fonemas, tendo a consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras. Então, aproveitando que as rimas fazem parte das brincadeiras das crianças, esse trabalho pretende, além de abordar o assunto, contribuir com alguns exemplos de exercícios que podem ser utilizados em sala de aula, favorecendo o ensino/aprendizagem da leitura, minimizando as dificuldades relacionadas a essa habilidade linguística.

Pesquisas têm revelado que a habilidade de rimar antes de iniciar o letramento tem sido um excelente preditor para a leitura (GOSWAMI, 1990). Uma das razões para essa relação pode ser atribuída ao fato de que as crianças, que brincam com rimas antes de iniciar o processo de letramento, percebem com mais facilidade e rapidez que essas palavras também tendem a compartilhar os mesmos padrões de ortografia, ficando mais fácil usar essas semelhanças na grafia e para fazer previsões (analogias) sobre como as novas palavras escritas soarão.

Em crianças da Educação Infantil, estudos têm mostrado que as rimas facilitam a retenção de curto prazo, quando elas precisam recontar histórias. Nesse caso, a rima se mostrou uma excelente ferramenta para melhorar a lembrança das palavras e a sequência dos fatos apresentados, quando comparadas com as apresentações que não possuíam rimas (JOHNSON e HAYES, 1987).

Embora estudos tenham evidenciado que as crianças mais velhas e os adultos tendem a processar melhor as palavras, principalmente em função da semântica, ou significado (DEWHURST e ROBINSON, 2004), as rimas ainda têm um papel pivotal para a percepção auditiva da aprendizagem da língua e no ensino da linguagem escrita. A partir do título desse trabalho, pode-se perceber que a rima pode ter função educativa para as crianças, que vão além da leitura, implicando também no ensino de números inteiros e na construção das fundações da aprendizagem matemática, se tornando uma forma mais fácil de lembrar a ordem dos números.

Assim, pode-se afirmar que os jogos de linguagem são uma parte normal e frequente na vida do adulto e no comportamento da criança. Pesquisas evidenciam que o foco em jogos de linguagem pode ajudar a preencher a lacuna entre o mundo da casa/parque infantil e o da sala de aula (VLOEDGRAVEN e VERHOEVEN, 2007). A exposição às rimas favorece não somente o progresso da leitura como também desenvolvimento de várias habilidades linguísticas tais como: memória e consciência fonológica, aumento do vocabulário, progresso da linguagem oral, percepção de sequência lógica, compreensão da linguagem oral e escrita.

As evidências sugerem que a familiaridade com rimas ajuda as crianças a detectar os componentes fonéticos de palavras. Crianças ainda bem pequenas podem reconhecer que gato rima com rato; ao fazer esta conexão, elas detectam o segmento 'ato'. Rimando palavras que têm sons em comum possibilita o compartilhamento de sequências de ortografia em sua forma escrita; as crianças sensíveis à rimas estarão bem equipadas para desenvolver a sua leitura. Ao tornar as crianças conscientes de que as palavras compartilham segmentos de sons, as rimas auxiliarão a prepará-los para saber que essas palavras (e outras) têm sequências de ortografia em comum (Goswami, 1986, 1988).

Rimas são brinquedos portáteis. Pais e filhos podem dizê-las a qualquer momento ou em qualquer lugar para mudar um humor ou preencher um momento aborrecido com diversão. Rimas não necessitam de brinquedo, equipamento ou até mesmo um livro para definir uma cena; já que dependem do som da voz recitando a língua para estimular o jogo. Algumas podem ser acompanhadas de ações físicas, que ajudam a confirmar o entendimento e agir como uma ajuda para a memorização e rimas memorizadas são veículos ideais para brincar com a linguagem e desenvolver a consciência fonológica.

Além disso, as rimas estimulam as crianças a praticar o ritmo da língua. É prudente enfatizar que dominar uma língua não é apenas saber usar as palavras, mas também manipular vários elementos tais como a entonação, o volume, a inflexão, a modulação da voz, articulação e pronúncia clara das palavras, que são enfatizados nos contextos permeados pelas rimas (QING-FENG, 2007). Além disso, a leitura de rimas, que foram primeiramente memorizadas, permite que as crianças monitorem seu próprio comportamento de leitura e construam independência (Yopp & Yopp, 2000).

E, como os fragmentos do poema apresentados na epígrafe que abre este trabalho, sugere uma história compacta: tem um começo e um fim, e seu próprio conteúdo. A atraente linguagem lúdica - muitas vezes semelhante à utilizada na televisão em jingles comerciais – e o texto curto se tornam mais fácil e rápida para memorizar. As rimas são benéficas para a maioria das crianças, mas são especialmente importantes para crianças com deficiência (Blondel & Miller, 2001). Estudos de intervenção em crianças com deficiência indicam, independentemente da deficiência, que as intervenções relacionadas com rima estão associadas a uma série de resultados positivos durante o processo de letramento (Terry, 2012).

Contexto e descrição da experiência

Neste relato, o trabalho com rimas esteve ancorado no poema lúdico de Tatiana Belinky “**A alegre vovó Guida**”, com objetivos de encorajar mais envolvimento e segurança na leitura, mais consciência fonológica e mais prazer na realização das tarefas pedagógicas. Os procedimentos, que seguem, foram aplicados com crianças do segundo ano de uma escola pública

municipal de uma cidade em Santa Catarina, no dia 26 de julho, dia da vovó. A referida escola situa-se na zona urbana e atende alunos do ensino fundamental I e II. Há duas turmas de segundo ano nessa unidade escolar: uma no período matutino e outra no vespertino, atendidas pela mesma professora, pedagoga com ensino superior, que utilizou os mesmos procedimentos em suas turmas, nos diferentes períodos.

Ambas as turmas – uma com 20 alunos e outra com 18 – possuem crianças na faixa etária entre seis e sete anos, oriundas de famílias com renda total entre dois e quatro salários mínimos. Os momentos, utilizados nessas atividades, foram interessantes e prazerosos para as crianças e para a professora, que começou sua aula com um aquecimento, envolvendo os seguintes procedimentos: a) solicitou que as crianças dissessem o nome de suas avós e que as descrevessem; b) anunciou que eles iriam conhecer a vovó do poema – uma avó diferente; e c) leu o poema para eles dramatizando. A sequência de procedimentos albergou os seguintes passos:

- a) ler o poema novamente e pedir que as crianças dissessem uma coisa maluca que a vovó Guida fez;
- b) pedir que escutassem o poema novamente e se manifestassem, quando não soubessem o significado de alguma palavra;
- c) distribuir estrofes do poema para decorar e pedir que cada um recitasse uma estrofe na ordem do poema;
- d) ler o poema com lacunas e parar antes das mesmas, para que as crianças completassem (Ex.: Ontem, na cozinha escura, pôs no forno a _____ (dentadura).

A professora levou os seguintes acessórios/objetos: peruca, dentadura, tigela, gamela, óculos, sapato, roupa, carro, carteira, bolsa, geladeira, óculos, colher, sopa, queijo, leite, cozinha, forno. Então, formou equipes onde um aluno lia uma parte do poema e o outro dramatizava, usando os acessórios/objetos.

Logo após, foi realizado o jogo das rimas, para consolidar o conhecimento já trabalhado. Com base nas rimas do poema, a professora formulou sentenças e leu as frases, para os alunos tentarem adivinhar as palavras. Cada palavra adivinhada deveria ser escrita com o alfabeto móvel, conforme exercício que segue.

Atividade 1. Ouça o professor e diga a palavra adequada à sentença. Depois, escreva cada palavra com o alfabeto móvel.

- a) É de ferro, o cavalo usa nas patas e rima com dentadura (Resposta: ferradura); b) Gosta de queijo, não gosta de gato e rima com sapato (R: rato);
- c) É da turma da Mônica, tem problemas na fala e rima com cozinha (R: cebolinha);
- d) É de cera. É usada para iluminar e rima com gamela (R: vela).
- e) Pode ser de plástico, madeira, ou metal. Fica ao redor da mesa e rima com faceira (R: cadeira)

Outros exercícios para trabalhar leitura e escrita foram realizados, a saber:

a) Exercício de classificação: foram escritas palavras do poema em cartelas (peruca, dentadura, tigela, gamela, óculos, sapato, roupa, carro, carteira, bolsa, geladeira, óculos, colher, sopa, queijo, leite, cozinha, forno, boca, pé, nariz, cabeça, etc.). As crianças deveriam manuseá-las e classificá-las de acordo com os seguintes critérios: **acessórios de cozinha, objetos pessoais, itens de alimentação.**

b) Jogo dos erros: foi retirada uma lista de palavras do poema e, em cada uma, foi omitida ou substituída, ou acrescentada uma letra, que não fazia parte da palavra. A criança devia localizar as alterações.

c) Bingo de palavras: com palavras retiradas do poema, foram elaboradas cartelas para brincar com as crianças.

d) Reescrever o poema: o poema foi oferecido com lacunas de forma a ser reescrito para ficar coerente com uma vovó diferente.

A ALEGRE VOVÓ ADA

A alegre vovó Ada

É um bocado _____

Vejam só o que esta vovó

Realizou num dia só.

Por que é muito _____ e alegre a vovó Ada?

Ontem, na cozinha iluminada

Pôs no forno a _____

E na boca, ela _____

Um pouco de _____.

Não é mesmo _____ a alegre vovó Ada?

Para dar de beber ao gato,

Pôs o leite no _____

E no pé – coisa esperada !

Pôs sua _____ alaranjada.

Não é mesmo _____ a alegre vovó Ada?

Sua vida não é sopa –

Bem passada pôs a roupa,

Na cabeça – bem próprio dela!

Pôs, faceira, uma _____ amarela...

Não é mesmo _____ a alegre vovó Ada?

Pra descer até o subsolo

Pôs um _____ a tiracolo,

E a bolsa com a carteira.

Ela guardou na _____

Não é mesmo _____ a alegre vovó Ada?

E antes de sair de casa,

Acendeu um bom incenso,

E após cheirá-lo inteiro,

Limpou todo o _____!

Não é mesmo _____ a alegre vovó Ada?

Pra almoçar, toda feliz,

_____ pôs no nariz,

E na face, pôs – que mais?

Seus óculos bifocais!

Gente, como é _____ a amável vovó Ada!

e) Brincando com as rimas: as crianças deveriam ler e completar as frases com rimas, usando as palavras do quadro.

peruca * fim * tigela * sapato * peruca * rima * saúde * forno * boné *remédio

Bambalalão pirulituca: no pé não se põe **peruca**.

Bambalalão pirulitude: fumar faz mal à _____.

Bambalalão pirulitorno: você já viu dentadura no _____?

Bambalalão pirulipato: lugar de leite não é no _____.

Bambalalão pirulitela: na cabeça se põe _____?

Bambalalão pirulitédio: no nariz a gente coloca _____.

Bambalalão pirulité: na cabeça se põe _____.

Bambalalão pirulitima: é fácil fazer _____.

Bambalalão pirulitim: rimamos até o _____.

f) Complete o quadro, comparando as duas vovós.

Diferenças		Semelhanças
Vovó Guida Distraída Usa peruca Usa roupa do avesso, etc. ¹	Vovó Ada	

Outros exercícios

a) Figura surpresa: foram recortadas várias figuras de jornais e revistas e colocadas em uma pilha com a imagem virada para baixo. A criança pegava a primeira figura da pilha e dizia uma palavra que rimasse com a imagem da figura.

b) Treino de rimas: várias figuras de objetos que rimam com três² terminações diferentes foram recortadas de revistas. Ex.: palavras terminadas em /ão/, /sa/, /ço/. Estas terminações foram escritas no quadro de modo que cada uma delas ficasse em uma coluna. Cada criança, então, retirava uma figura, dizia o nome da figura e colocava com fita adesiva na coluna correspondente ao som final da palavra.

c) Omissão de sílabas: a professora falava uma palavra (BATATA) e os alunos repetiam omitindo a sílaba final (BATA).

d) Adivinhando a palavra: a professora dizia uma palavra omitindo a sílaba final e os alunos adivinhavam a palavra.

e) Cartões com palavras em pares: os cartões foram espalhados pelo chão, bem separados um do outro e com a palavra escrita virada para baixo. Ao som de uma música, as crianças caminhavam por entre os cartões observando a melodia e o movimento rítmico sugerido pela mesma. Ao sinal combinado, cada um pegava o cartão que estava mais próximo de si, continuava caminhando e mostrando a palavra para o resto do grupo, para que se formassem duplas – trios ou quartetos – que tivessem cartões com palavras iguais.

Avaliação dos resultados

O impacto positivo do uso das rimas na aprendizagem da leitura é fato comprovado cientificamente. O desenvolvimento das crianças, como leitores e escritores, ocorre à medida que eles se envolvem em uma variedade de experiências de alfabetização. Porque as crianças pré-escolares chegam à escola com um conhecimento limitado de leitura e escrita, e vivem em uma sociedade letrada, a alfabetização constitui-se uma parte fundamental do currículo. O desafio é entender como as crianças se desenvolvem como alunos de alfabetização, para fornecer um currículo que os envolva ativamente na alfabetização e onde o foco está na aprendizagem delas, em vez de métodos centrados no professor.

Nesta experiência, observou-se o prazer do trabalho com a ludicidade das rimas em um poema considerado engraçado. As crianças se divertiram, enquanto faziam as tarefas solicitadas. Ainda, as elas demonstraram satisfação na repetição dos sons ao final das palavras e

¹ O exercício aqui está reduzido. Entretanto podem ser explorados outros itens do poema.

² Pode ser usada mais de três formas, dependendo do nível de cada turma.

percebeu-se a ampliação do vocabulário – os alunos aprenderam palavras desconhecidas como gamela e incenso.

Observou-se, também, o encorajamento da predição e da identificação das rimas, além de mais atenção à consciência fonológica. Percebeu-se que os alunos mais tímidos cresceram em confiança e segurança, ao ler o poema ao final dos trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos alunos, que estão tendo dificuldade no letramento, precisam entender que as palavras faladas e sílabas consistem de sequências de sons da fala (fonemas). Esse entendimento, essencial para aprender a ler uma língua alfabética, porque as letras do alfabeto e combinações de letras representam os sons básicos da fala, foi percebido com estas atividades. As crianças e a professora gostaram de brincar com as palavras. Um grande desafio na empreitada de letrar é ensinar habilidades básicas e fornecer ambientes de aprendizagem ricos, significativos e envolventes, suportados por práticas de ensino apropriadas, já que cada criança chega à sala de aula com diferentes experiências de alfabetização e habilidades.

Então, é necessário considerar as necessidades de cada criança para fornecer programas equilibrados, com instruções explícitas, que contenham exercícios significativos de leitura e escrita. Nesse sentido, há motivos para advogar em favor do uso de atividades com rimas, que nesta experiência, mostrou ser um excelente recurso.

Esta evidência mostra o quão importante são as atividades deste tipo. Os pais, de vários níveis de escolaridade, também podem auxiliar os professores e o desenvolvimento do processo que envolve escrita e leitura, ao fazer brincadeira de rimas com as crianças.

REFERÊNCIAS

BLONDEL, M; MILLER, C. (2001). Movement and Rhythm in Nursery Rhymes in LSF. Sign Language Studies Volume 2, Number 1, p. 24-61

DEWHURST, S. A. e ROBINSON, C. A. False Memories in Children Evidence for a Shift from Phonological to Semantic Associations. Psychological Science, Nov. 2004, 15, 11 782-786

FIELDS, TIFFANY (2000). Touch Therapy. New York: Churchill Livingstone.

GABLE, S. Promoting Young Children's Early Literacy. Missouri Families.org 2010: 22/12/13. <<http://missourifamilies.org/features/childcarearticles/childcare3.htm>>.

GOSWAMI, U. (1986) 'Children's use of analogy in learning to read: A developmental study. Journal of Experimental Child Psychology, 42, 73-83.

GOSWAMI, U. (1988) 'Children's use of analogy in learning to spell'. British Journal of Developmental Psychology, 6, 21-34.

GOSWAMI, U. A special link between rhyming skill and the use of orthographic analogies by beginning readers. J Child psycho Psychiatry. Jan.1990, 3, 301-11.

- JOHNSON, J. L.; HAYES, D. S. Preschool children's retention of rhyming and nonrhyming text: Paraphrase and rote recitation measures. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Jul-Sep 1987, 8, 317-327.
- QING-FENG, L. Developing language skills through nursery rhymes. *US-China Foreign Language*. Aug-Out 2007, 5, 30-33.
- RAYNER, K.; FOORMAN, B.; PERFETTI, C. A.; PESETSKY, D.; SEIDENBERG, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*. 2 2: 31-74.
- SHEINGOLD, K. e FOUNDAS, A. Rhymes for some reasons: Effect of rhyme on children's memory for detail and sequence in simple narratives. *Psychological Reports*. Dec 1978, 43, 1231-1234.
- TERRY, N. P. (2012). Examining relationships among dialect variation and emergent literacy skills. *Communication Disorders Quarterly*. vol. 33 no. 2 p. 67-77
- VLOEDGRAVEN, J. M. e VERHOEVEN, L. (2007). Screening of phonological awareness in the early elementary grades: An IRT approach. *Annals of Dyslexia*, Jan-Mar 2007, 57, 33-50.
- WOLF, M.; STOODLEY, C. J. (2007). *Proust and the squid: the story and science of the reading brain*. New York: Harper.
- YOPP, H.K., & YOPP, R.H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54, 130-143.

Desatando os nós do processo criativo no contexto formal de ensinar e aprender

*Idonézia Collodel Benetti
João Paulo Roberti Junior*

DOI: [10.47573/aya.5379.2.63.4](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.63.4)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos cercados de móveis, eletrodomésticos e outras conveniências que são produtos da inventividade humana. No percurso da vida, as pessoas se divertem com histórias em quadrinhos e charges dos jornais, leem para passar o tempo, vão ao cinema para ver os lançamentos, assistem novelas, programas de televisão e comerciais, jogam games no computador, apreciam concertos musicais, visitam museus, que exibem artefatos artísticos de culturas e civilizações; ainda, os edifícios que elas frequentam, os carros que dirigem e a roupa que vestem são todos exemplos de alguma forma de criatividade. Então, somos todos testemunhas das consequências da mente criativa.

Dadas estas consequências para a vida cotidiana, é imperativo que os professores promovam constantemente o desenvolvimento criativo e de expressão. É especialmente urgente que se estimule a criatividade, que é indiscutivelmente o traço humano mais exclusivo, já que nos permite escapar do presente, reconstruir o passado, e fantasiar sobre o futuro, possibilitando vislumbrar algo que não existe e, assim, mudar o mundo. Afinal, a criatividade pode ser considerada como uma das atividades mais importantes dentre todas as que realizamos (STARCO, 2014).

Uma excelente notícia é que o potencial para o pensamento criativo existe, em maior ou menor grau, em todas as pessoas, sendo próprio da condição de ser humano. O pensamento criativo comum pode ser visto sob a ótica de que a criatividade é resultante de pessoas comuns, que encontram maneiras únicas para resolver problemas cotidianos em situações da vida real (KAUFMAN e BEGHETTO, 2009). Outra excelente notícia é que o processo de criar pode ser facilitado com intervenções educacionais, em ambiente escolar.

Criatividade no contexto da escola

Mas, o que é criatividade? Em linhas gerais, o fenômeno da criatividade tem sido considerado como uma característica mental que permite que uma pessoa possa pensar diferente, para além de padrões previamente estipulados, o que resulta em abordagens inovadoras ou diferentes para uma tarefa em particular, gerando uma nova ideia, que não é nada mais nem menos do que uma nova combinação de elementos antigos; é a capacidade de resolver problemas e criar com perspectiva inovadora (WARNER e MYERS, 2010).

Vale salientar que a capacidade de trazer elementos antigos em novas combinações depende em grande parte da capacidade de estabelecer tais combinações. Isso quer dizer que o pensamento criativo não envolve necessariamente grandes saltos de imaginação e que indivíduos criativos não são, necessariamente, possuidores de alguma característica inata, um dom especial, uma predisposição para ser um gênio, não sendo, portanto, uma propriedade exclusiva de alguns raríssimos eleitos. Antes, é uma questão de exercício que, muitas vezes, exige várias tentativas e envolvimento com determinado problema; na verdade, a criatividade é uma prática concreta. É um jardim que precisa ser plantado, regado, cultivado. É o hábito de se exercitar mentalmente, que leva a uma busca de relações entre os mais variados fatos, tornando-se da maior importância na produção de novas idéias.

Assim, conclui-se que, a partir da perspectiva de uma psicologia voltada para a área de ensino/aprendizagem, a criatividade das pessoas comuns é congruente com os esforços

educacionais destinados a promover o desenvolvimento de todas as capacidades humanas e, então, é fundamental organizar situações adequadas para estimular o ato de criar em sala de aula. Algumas sugestões, para a promoção de um ambiente que favoreça a criatividade, estão delineadas a seguir.

– **Estabelecer um lugar acessível para colocar os materiais de arte.** Desde cedo na vida, a criança deve ser apresentada a recursos de trabalho que promovam a criação, tais como: papel, barro, garrafas plásticas, caixas de papelão de todos os tamanhos, etc. e qualquer outra coisa que você se sinta confortável em adicionar à medida que as crianças vão crescendo (esferas, materiais de colagem, carimbos, tintas, etc.). Desenhos prontos ou livros para colorir não fomentam a criatividade; papel comum é infinitamente melhor. Blocos, com suas infinitas possibilidades, em geral, oferecem oportunidades de jogar mais criativamente do que os materiais de construção mais sofisticados. Muitas crianças de quatro anos podem construir com blocos durante várias horas todos os dias. É importante lembrar que jogar ajuda a desenvolver o raciocínio lógico-matemático, a espacialidade e a capacidade de resolver problemas.

– **Estimular o aluno a acreditar que ele é criativo.** Muitas pessoas acham que seu trabalho nunca é bom o suficiente e que as outras pessoas têm ideias melhores que as suas. É vital deixar de lado os pensamentos negativos e acreditar nas próprias competências. A principal limitação é o aluno achar que não pode fazer. Todos os alunos têm a capacidade de ser criadores e experimentar a alegria associada a fazer algo novo, mas primeiro é necessário dar-lhes uma base forte para a criatividade. Às vezes, os professores e os pais sem querer limitam o que eles podem fazer através do envio de mensagens que expressam ou implicam em limites sobre realizações potenciais dos alunos. Em vez disso, é importante ajudar os alunos a acreditar em sua própria capacidade de ser criativo, de ver o mundo com seus próprios óculos. Essa é uma das boas práticas que geram aperfeiçoamento e desenvolvimento do potencial de criatividade que existe nas pessoas. É importante dar permissão para que os estudantes possam ser diferentes, inventivos; vale lembrar que crianças com ideias originais são, muitas vezes, vistas como diferentes por outras crianças (CRAFT, 2012).

– **Jogar para estimular a criatividade.** Jogar/brincar é uma das maneiras de incentivar a criatividade. É simples assim. Basta proporcionar um espaço seguro, materiais à vontade e oferecer suporte, quando necessário. Nas crianças a criatividade é espontânea e natural, porque elas são criativas por natureza. Todos são. Às vezes, são os adultos que não se sentem muito criativos. É importante salientar que os professores devem acompanhar o desenvolvimento escolar do aluno e precisam ser muito conscientes de como conduzem e interagem com ele.

– **Mostrar respeito pelo esforço criativo.** É importante valorizar o que os alunos fazem e uma das maneiras é expor os trabalhos deles em locais que possam ser vistos pelo maior número de pessoas. Eles gostam de ver que outros param para apreciar seus trabalhos. Evite fazer comparações desfavoráveis entre o trabalho e o talento de um e outro aluno. Esqueça a perfeição e encontre o limiar entre a magia e a realidade do ato de criar. Lembre-se que grandes artistas costumavam passar de 30 a 60 horas aperfeiçoando uma obra (CUMMING, 2010). Então, ela não acontecia em um passe de mágica e, sim, era fruto de esforço pessoal. Vale à pena estimular a exploração e fazer comentários motivadores. Por isso, não tome as rédeas nos trabalhos pessoais, porque você pode fazê-lo melhor ou mais rápido. (É claro que você pode!). Da mesma forma, resista quanto tiver vontade de dar os toques finais para torná-lo “melhor”.

Respeite a aprendizagem que ocorre enquanto um trabalho é feito. O processo é mais importante do que o produto final. Com a prática, o produto tende a melhorar.

– **Encorajar trabalhos que incentivem o fazer criativo.** Uma vez ao mês, escolha um tema e peça que os alunos colem, escrevam ou façam trabalhos de colagens (ou artesanais), de acordo com o tema escolhido. Aproveite as datas comemorativas, ou deixe que eles escolham um tema de interesse. De posse do tema escolhido, encoraje os alunos para escrever poemas, ensaios, contos, tirar fotos, fazer artesanato, coletar recortes de jornais, etc., relacionados a este tema. Cada um pode fazer uma contribuição diferente de acordo com seus talentos. No final de um mês, tem material pronto para uma exposição que deve ser socializada com resto da escola. Essas atividades permitem que cada aluno se expresse, faça o seu melhor e se orgulhe de seus talentos criativos. Alguns alunos são bons escritores, outros desenham bem e alguns são bons em trabalhos manuais e todos devem ser encorajados e, uma vez contribuindo devem ser elogiados.

– **Dar liberdade para tomar decisões.** É importante que os alunos façam suas próprias escolhas – isso é criatividade. Escolher significa estar fazendo uma decisão sobre algo que é pessoal. O que impacta os alunos é a confiança de que eles estão aptos e podem tomar decisões por si mesmos e que os professores valorizam a sua participação e criação. Os tipos de decisões e incentivos devem estar sempre em relação à idade e ao temperamento dos alunos. O comportamento de cada um deles vai dizer se a escolha está além ou aquém da sua capacidade.

Vários são os meios para encorajar o fazer dos alunos com criatividade: elaborar o final de uma história conhecida, parodiar uma música, compor uma história com enredo cumulativo – uma pessoa começa e as outras continuam, acrescentando fatos novos; construir instrumentos caseiros e elaborar um concerto, etc. O importante é resistir ao que está pronto ou pré-fabricado, oferecendo a possibilidade de imaginação, improviso e construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lugar e o valor do espaço para criatividade têm emergido em uma variedade de áreas profissionais, tais como saúde, educação e negócios, como forma de melhorar e enriquecer a aprendizagem. Vários tipos de cursos, baseados em arte e criatividade, estão sendo utilizados para desenvolver líderes e gestores, baseados na premissa de que a arte pode criar um tipo diferente de espaço para lidar com os problemas e conectar-se a questões em um nível mais profundo (KERR e DARSO 2008).

Neste mesmo estofo, a criatividade pode inspirar os alunos a aprender novos conteúdos através da expressão do talento e das emoções. Os professores enfrentam, muitas vezes, uma luta constante entre o ensino de conteúdos e o fato de incorporar a criatividade no fazer de sala de aula. Em muitas escolas, a imposição de materiais com exercícios prontos, embalados nos livros didáticos, obriga a um ensino centrado no professor e limita a capacidade discente para desenvolver aulas que incluem criação.

Porém, é da responsabilidade do professor gerar lições e oportunidades que incentivem o aluno a ser criativo. É vital que a incorporação da criatividade em sala de aula seja encorajada, para que os alunos de diferentes estilos de aprendizagem sejam expostos a diferentes formas

de aprender. Embora, algumas vezes, a criatividade esteja associada unicamente à disciplina de artes, ela pode e deve ser estimulada e incorporada em todas as disciplinas.

REFERÊNCIAS

CRAFT, A. Childhood in a digital age: creative challenges for educational futures. *London Review of Education*, v.10, n. 2, 2012.

KERR, C. e DARSO, L. Epilogue: Art and business for European identity case study: Illustrating meaningful evolutions in business through classical masterpieces of music', *Journal of Management and Organization*, v.14, n.5, 2008, 588–592.

KAUFMAN, J. C. and BEGHETTO, R. A. Beyond big and little: The four model of creativity. *Review of General Psychology*, v. 13, n. 4, 2009, 1-12.

STARCO, A. J. *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. New York: Taylor & Francis, 2014.

WARNER, S. A. e MYERS, K. L. The Creative Classroom: The Role of Space and Place toward Facilitating Creativity. *Technology Teacher*, v. 69 n.4, 2010, 28-34.

05



O educar para o pensar: educação e cidadania

João Paulo Roberti Junior

DOI: 10.47573/aya.5379.2.63.5

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos.

Como então a escola deve, atuar na formação dos alunos para o agora e para o futuro? É necessário que trabalhe com seus alunos de tal maneira que estes transformem dados e informações em conhecimentos que se tornem significativos para eles. Os alunos devem ser preparados para enfrentar situações novas. É urgente que, através dos conteúdos, desenvolvam competências e habilidades para lidar com as novas exigências sociais que se lhes apresentam.

No cotidiano escolar, o professor é desafiado a desenvolver, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho. E é exatamente o desenvolvimento desses saberes que exigem dele tempo, prática, experiência, e etc.

Todo este processo do educar para o pensar, visa um dinamismo na formação dos alunos para que de acordo com Freire (2000) estes, não sejam reprodutores de uma concepção bancária de educação e sim reflitam e pensem sobre os conteúdos assimilados em sala de aula. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

DROGAS ILICÍITAS E O EDUCAR PARA O PENSAR

As drogas são problemas que integram praticamente todas as sociedades contemporâneas, o resultado negativo decorrente a isso é de ordem social e econômica. Social, pois desestrutura a família e a própria sociedade, econômico por gerar diversos custos para o governo que na maioria das vezes mantém o tratamento.

Vale lembrar que no Brasil, as drogas também financiam a violência e o crime. Grande parte dos usuários é jovem, muitos começam a usar geralmente na escola e em idade cada vez mais prematura. Nesse sentido, a base para o não ingresso dos jovens nesse mundo quase sempre sem volta está na família e na escola. A primeira deve dialogar, conhecer as amizades, esclarecer sobre o perigo das drogas, e ensinar valores humanos e valorização da saúde e da vida. A segunda pode promover palestras, depoimentos, visitas de policiais, médicos entre outros profissionais que estão diretamente envolvidos no processo de prevenção das drogas e tratamentos.

Drogas são agentes químicos capazes de modificar processos biológicos. Um número significativo delas também induz alterações comportamentais. Para que uma determinada droga possa levar à dependência é necessário que cause efeitos centrais na natureza psicológica. De maneira ampla pode-se compreender que as drogas ilícitas são absorvidas rapidamente, pois, chegam rapidamente ao cérebro e são capazes de gerar mais dependência devido ao reforçamento da droga ser em geral muito rápida.

Quanto á dependência fisiológica, o organismo se adapta á presença continuada da dro-

ga, de tal forma que sua retirada desencadeia distúrbios fisiológicos. Gerando a tão conhecida síndrome de abstinência. De acordo com o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-IV (2003) dependência é o padrão desadaptado de uso de drogas psicoativas, levando a perturbações clinicamente importantes, porém, necessariamente associado á dificuldade de controlar o comportamento de auto-administração da substância, a sintomas de retirada quando da suspensão do uso e existência de tolerância aos efeitos da droga.

Sobre isto podemos notar o grau de perturbação que a droga pode causa na cotidiano das pessoas, desse modo o professor que mais tem contato com o aluno no dia-a-dia deve sempre que possível abrir momentos para discussões acerca do assunto, o tema não é de incumbência somente de determinadas disciplinas, mais sim de todas. O professor desenvolve um grande poder de influência, além de ser um formador de opinião, e é justamente nesse contexto que insere o seu papel.

Diante desse fator o educador pode implantar atividades vinculadas ao tema, muitos professores e também grande parte das direções pensam ou indagam sobre o conteúdo programático e o tempo gasto para concluí-los e que as pausas para as discussões sobre o tema podem prejudicar, esquecem que a palavra “educação” é bem mais abrangente, trata-se da formação do indivíduo como um todo de maneira que possa integrar a sociedade pronto para a vida. Se a função da escola é educar, por que não ensinar as nossas crianças, adolescentes e jovens sobre o risco que correm no uso de drogas?

Em suma, o problema é bastante complexo e requer a participação efetiva dos pais e dos professores com respaldo das autoridades da escola, uma coisa é certa, a base para a resolução do problema está na educação, com enfoque do educar para o pensar.

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO EDUCAR PARA PENSAR NA SALA DE AULA

A História é uma disciplina em grande expansão atualmente, pois além de ser uma área do âmbito escolar ela possui grande importância no desenvolvimento da cidadania dos alunos perante a sociedade que estão incluídos.

Certamente os Parâmetros Curriculares Nacionais, oferecem a base para que as políticas da educação possam constar na pauta da didática dos professores. Em análise do conhecimento histórico nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, podemos notar a representação de um importante passo na inclusão de metodologias pedagógicas importantes para a compreensão do aluno perante a sua História e perante o mundo em que o aluno esta incluído.

O PCN de História destaca o conhecimento histórico como característica de importância social:

Como em muitas outras áreas de conhecimento, a História é um campo de pesquisa e produção de saber em permanente debate que está longe de apontar para um consenso. Novas abordagens iluminam as análises políticas de instituições, de líderes governamentais, de partidos, de lutas sociais e de políticas públicas. Ao mesmo tempo, novos temas sociais e culturais ganham relevância. É o caso de pesquisas destinadas a aprofundar a revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e das pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às

festas, á saúde, á doença, ao corpo, á sexualidade, á prisão, á educação, á cidade, ao campo, á natureza e á arte. (PCN, 1998, pg. 30).

A grande meta é o desenvolvimento do senso crítico do aluno, possibilitando esse desenvolvimento no ensino fundamental, fornecendo a compreensão da realidade e da participação social de cada aluno na sociedade. Neste contexto conteúdos da História podem ser abordados para fazer com que o aluno pense e não somente assimile os conteúdos.

Tomando como exemplo o uso das drogas, o uso do mesmo é bem antiga na história da humanidade. Um exemplo é o haxixe que de acordo com Gikovate (1993) é fumado na Ásia há muitos séculos em que os índios de alguns países da América do Sul sempre mascavam – e mascam – folhas de coca para atenuar suas dores. O autor também saliente que ao longo da história muitas delas eram utilizadas para diminuir o sofrimento das pessoas em que não era uma coisa charmosa ou divertida.

Sendo assim a História deve ser considerada uma generalização dinâmica em que interagem diversos fatores naturais, econômicos, sociais e políticos, sendo assim uma área em relativa mudança se transformando ao longo dos tempos históricos definindo formas de ver e perceber o mundo em que cada indivíduo esta incluso e por isto ela se torna tão importante no educar para o pensar.

Sendo assim a disciplina de história quando bem fundamentada, tem papel de destaque no desenvolvimento de uma atitude responsável que os alunos e futuros cidadãos deverão desenvolver para uma vida melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho representou uma tentativa pessoal da reflexão sobre o educar para o pensar tendo como base a disciplina de História, levando em conta considerações apresentadas por educadores mais experientes, e por materiais já formulados que instigam esta questão.

Os textos aqui apresentados são mínimos diante dos inúmeros existentes que refletem este tema, mas o que se pode concluir é que na prática infelizmente a escola que se tem, que se vive, e, infelizmente, que se reforça em alguns lugares é aquela que não possui acesso ao saber sistematizado e elaborado, ou lhe dá apenas parcial, que inculca como universal e não distorcida da realidade, que não pode ser aceita por quem se diz e se assume como educador.

Posso dizer que a disciplina de História tem papel fundamental no desenvolvimento do senso crítico do aluno, pois ela faz questionamentos pertinentes a realidade atual, sendo vital para a formação da cidadania porque ela nos mostra que para compreender o que está acontecendo no presente é preciso entender quais foram os caminhos percorridos pela sociedade desenvolvendo o educar para o pensar na educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV. 4. ed. rev. Porto alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GIKOVATE, Flávio. Drogas: opção de perdedor. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

O quarto de dormir nas lentes das artes visuais e de outras disciplinas: relato de experiência

Idonézia Collodel Benetti

DOI: [10.47573/aya.5379.2.63.6](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.63.6)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“O que nós vemos é só aparência. A arte não reproduz o visível; ela torna visível.” (Paul Klee)

A habitação não é simplesmente um lugar para se viver. A moradia tem um significado psicológico profundo, que vai além da função meramente instrumental de fornecer abrigo e de ser um lugar onde o comportamento doméstico tem espaço; valores pessoais, aspirações e motivações se encontram associados ao estilo de vida do residente e são satisfeitos no local de moradia, ou através dele (ARAGONÉS; AMÉRIGO; PÉREZ-LÓPEZ, 2010).

Os aposentos arquitetados para dormir não são diferentes. São espaços especiais na casa, que começam a ser construídos ainda antes do indivíduo nascer e, para muitos, são lugares que representam verdadeiras fortalezas e esconderijos secretos; é, também, onde a autoimagem se reflete (ZWARTS; COOLEN, 2006).

Para os adolescentes, constitui-se como um espaço fundamental de expressão; um local que presencia e faz parte de um processo contínuo de formação de identidade e experimentação. Quartos de adolescentes são locais importantes de construção da identidade da juventude contemporânea e, também, de exibição, principalmente para as meninas (LINCOLN, 2013).

Considerando a importância que este cômodo tem no cenário doméstico, este relato de experiência traz o quarto como tema de interdisciplinaridade no cotidiano escolar de ensino/aprendizagem em três diferentes áreas do conhecimento: Artes, Inglês e Matemática. Aqui serão descritos alguns momentos que foram vivenciados e capturados pela observação das professoras e pelas lentes de uma máquina fotográfica.

A intenção foi a de relatar o envolvimento dos alunos em um trabalho colaborativo e integrado entre docentes, discentes, escola e família, cujo desfecho estabeleceu-se com uma exposição de trabalhos no espaço escolar. Ainda, é objetivo dos professores convidar outros colegas para se aventurarem no mundo fantástico da docência, ao integrar saberes e dialogar sobre um tema em comum, colocando em prática a interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade e projetos pedagógicos: superando as fronteiras da disciplina

No mundo real os desafios e problemas raramente podem ser resolvidos somente com a utilização dos conhecimentos adquiridos em uma disciplina acadêmica. Por esta razão, muitos educadores e estudiosos do assunto advogam favoráveis a programas de ensino que se ancoram na interdisciplinaridade, por acreditarem que esta maneira de ensinar é mais envolvente, uma vez que ela captura o interesse intelectual dos alunos e os ajuda a conectar informações de disciplinas distintas (LENOIR, 2007; LENOIR; LAROSE; DIRAND, 2006; KLEIN, 2002; MIRON; STAIKU, 2010).

A interdisciplinaridade é um processo que presume uma organização dialógica do conhecimento, uma articulação voluntária e coordenada das ações produzidas em sala de aula, orientadas por um interesse comum (MORIN, 2002). É a coordenação das informações através da conexão e articulação de conteúdos cuidadosamente selecionados, com a finalidade de trazer mais conhecimento, novas perspectivas, consolidação (ou modificação) de conceitos e provocar

crescimento pessoal e grupal.

Aprofundando um pouco mais, do ponto de vista das ações realizadas e das experiências vividas no contexto escolar, a interdisciplinaridade é “uma estratégia de trabalho que recupera ao sujeito a possibilidade de assumir a gestão de si mesmo, de autorreferenciar-se, como forma de produzir, a cada vez, o novo, o outro, o diferente, o nunca sido de si mesmo” (PEREIRA, 1998, p.14). Então, foi nesta perspectiva que o presente trabalho foi idealizado, delineado e aplicado.

O papel das Artes Visuais em contexto interdisciplinar

Em uma estratégia de trabalho articulado, as artes visuais têm papel fundamental, uma vez que é um excelente meio pelo qual os alunos podem tornar sua aprendizagem visível. Ao enfatizar o processo de criação, muito mais que o produto final, o “todo” que representa a aprendizagem – que geralmente envolve o desenvolvimento de habilidades básicas, os desafios do trabalho em grupo, solução de problemas, etc. – pode ser mostrado para aqueles que não acompanharam o processo em primeira mão, tais como pais, avós, diretores, etc. (JUNO, 2010).

Além disso, as artes oferecem oportunidades únicas para que os alunos se expressem e, desta forma, revelem sua lógica interna de uma maneira somente visível quando expressa em trabalhos artísticos (WEISS; LICHTENSTEIN, 2008), refletindo o que está oculto sob a superfície, revelando o que vai para além do que está posto, apontando significados, como bem retratado por Paul Klee, na epígrafe que inaugura este trabalho. Vale salientar ainda que, em uma sala de aula, onde são abordados conteúdos articulados com Artes Visuais, há uma relação simbiótica entre as artes e as outras áreas curriculares, que auxilia o processo de aprendizagem e convida à profundidade intelectual; as artes dão representação sensorial à cognição, algo que não poderia ser experimentado por meio de memorização ou “decoreba” para provas (DAVIS, 2007).

Assim, quando os alunos se envolvem em atividades de arte significativas, eles desenvolvem habilidades que podem ajudá-los a construir significado a partir do assunto que está sendo abordado. Por exemplo, os estudantes que têm dificuldades em compreender o que lêem e, conseqüentemente, não conseguem extrair significado de um texto, podem se utilizar das artes dramáticas e/ou das artes visuais para trazer a história e seus personagens à vida. Neste exemplo, os alunos são capazes de mergulhar no texto através das artes, podendo posteriormente ser capaz de desenvolver estratégias de visualização interna.

Mas, indo além do processo, o produto final da arte também pode ser usado para aprofundar a compreensão, já que as artes podem nos colocar a par de aspectos de outros tempos e lugares, de uma forma mais real e precisa, que outras linguagens somente podem fazer de maneira aproximada (GELINEAU, 2012). Em outras palavras, a título de ilustração, o texto pode ser muito abstrato e inacessível, enquanto pinturas, vídeos, esculturas, etc. podem ser vistos e explorados a partir de uma variedade de pontos de vista.

É importante realçar que o envolvimento com as artes está associado a ganhos em matemática, leitura, habilidades cognitivas, pensamento crítico, e habilidades verbais, além de melhorar aspectos relevantes como concentração, confiança, motivação e autoestima. (HETLAND; WINNER; VEENEMA, 2007). O prazer e a estimulação, provocados pela experiência com a arte, fazem mais do que simplesmente adoçar a vida das pessoas; são fenômenos que podem conec-

tar os indivíduos com o mundo, de maneira mais profunda, e também podem oferecer oportunidades de abertura para novas formas de enxergá-lo, fornecendo bases para tecer laços sociais e coesão com a comunidade.

Enfim... Desenhar, esculpir, modelar, construir, em tempos de tecnologia avançada e apelos visuais, cada vez mais chamativos, auxiliam no desenvolvimento de habilidades visuais e espaciais, cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos. A arte-educação ensina os alunos a interpretar, criticar, e usar a informação visual, e como fazer escolhas com base nela. O conhecimento sobre as artes visuais é especialmente importante, também, para ajudar as crianças a se tornarem consumidores inteligentes e navegar em um mundo cheio de logotipos.

Notas sobre a importância da Matemática na interdisciplinaridade

A disciplina de Matemática tem representações diferentes, de acordo com cada indivíduo. Se para os matemáticos ela representa uma maneira agradável de viver, para muitos estudantes, é simplesmente um dos obstáculos que devem ser superados para se obter um diploma (Cox, 2013). Para a maioria dos alunos, as aulas de matemáticas são difíceis e entediadas; muitos reclamam que não veem aplicação e utilidade no dia a dia e afirmam não gostar das atividades e ter medo da disciplina. No pacote de queixas, a disciplina é apontada como a responsável pelo maior número de notas baixas nos boletins escolares.

Entretanto, à parte as diferenças, é importante salientar que a matemática, enquanto linguagem das ciências, está presente no cotidiano, fora da sala de aula, e também é cada vez mais necessária na indústria e nos negócios. Ela auxilia e melhora a compreensão dos processos mais básicos que encontramos como habitantes deste universo. Por isso deveria estar relacionada com todas as outras disciplinas científicas, pois, embora seja um componente essencial em assuntos da área de Ciências Exatas, ela também acrescenta lógica e charme a contextos do mundo das Ciências Sociais e das Ciências Humanas.

Então, quando o professor revela, exemplifica e aplica, mostrando como a matemática está conectada a outras áreas do conhecimento, os alunos passam a ver mais sentido na disciplina, conseguem compreendê-la melhor e ver mais sentido na sua existência (GUTSTEIN; PETERSON, 2013). Vale apontar que há uma relação estreita entre a Matemática, o Desenho e Artes Plásticas. O conhecimento matemático é aplicado em desenho e pintura com simetria, oferecendo razão e proporção na medida certa, etc.

Assim, quando um conceito de matemática é incorporado a uma obra de arte, ou usado como um elemento no desenvolvimento de uma trama escrita, ele pode fornecer um novo caminho para a compreensão. Daí, a importância de correlacionar o conteúdo da Matemática a outras disciplinas, trabalhando de forma interdisciplinar.

Resumindo, a Matemática, quando aprendida de maneira descontextualizada e por obrigação, e/ou a contragosto, faz parecer que é uma disciplina irrelevante e o aluno esquece rapidamente o conteúdo ao qual foi exposto. Porém, quando as habilidades de resolução de problemas são desenvolvidas e adquiridas, mesmo que o conteúdo ministrado seja pouco, esta exposição reduzida é compensada pelo fato de que a aprendizagem, quando aprendida de maneira intelectualmente atraente e relevante, incentiva a persistência e aumenta a retenção dos conteúdos expostos (LEONARD; BROOKS; BARNES-JOHNSON, 2010).

Ensino de Inglês baseado em tópicos e centrado no aluno

A linguagem é um fenômeno social – uma ferramenta de comunicação com significado; é o código que todos nós usamos para nos comunicar com os outros. Portanto, a linguagem é, potencialmente, um meio de comunicação capaz de expressar idéias e conceitos, bem como humor, sentimentos e atitudes. Enquanto meio de comunicação humana, no atual contexto de globalização, a língua inglesa tem se tornado um elemento indispensável em áreas como economia, cultura, ciência, tecnologia, etc. Além disso, é a língua da mídia mundial, do cinema, da TV, da música pop e do mundo da informática. Em outras palavras, é uma língua universal e, devido a sua importância, está presente nos currículos escolares.

Na maioria das escolas brasileiras, o ensino de Inglês ainda repousa em métodos centrados no professor. Isso significa uma pedagogia onde os professores estão ativos no repasse de instruções e informações, sendo eles o foco da sala de aula, enquanto os alunos, basicamente, recebem o conteúdo de maneira passiva (DIANE, 2013). Então, o contexto de ensino, geralmente, é um lugar de pouco movimento discente, onde há fronteiras rígidas entre o processo de ensinar e de avaliar ou testar; nesta abordagem, primeiro vem o ensino/instrução e, em seguida, a avaliação como maneira de conferir se os estudantes apreenderam o conhecimento repassado.

Neste trabalho, houve a predominância do foco de ensinar/aprender centrado nos alunos (WEIMER, 2013). Então, foi instalado um espaço de trocas mais movimentado e barulhento, se comparado a uma aula tradicional. Neste contexto, permeado pela interatividade, houve provocação ao envolvimento e ao engajamento e as habilidades de colaboração e de comunicação entre os alunos se sobressaíram.

Com alunos mais envolvidos, oportunizou-se a responsabilidade e estimulou-se a liderança; assegurou-se que eles, efetivamente, soubessem ouvir uns aos outros e fossem responsáveis por sua própria aprendizagem, pesquisando, lendo, fazendo a lição de casa, testando a própria compreensão, etc. Na verdade, com uma abordagem centrada no aluno, o educador e educando são ambos participantes ativos, uma vez que partilham a responsabilidade de aprendizagem do aluno; o professor atua como um mediador da aprendizagem, auxiliando a identificar como os alunos devem usar a linguagem (BLUMBERG, 2009).

Além disso, trabalhar com um tema/tópico, de interesse pessoal, favoreceu o envolvimento, engajamento, a interatividade e o trabalho, envolvendo a aquisição das competências linguísticas da língua-alvo. O ensino baseado em tópicos é organizado em torno de um assunto ou tema específico, onde a ênfase é colocada sobre o conteúdo, sem perder de vista ou distanciar-se dos objetivos da linguagem. Sob tais circunstâncias, os alunos estariam mais familiarizados com o conteúdo e o significado do tema. Assim, o uso de temas em sala de aula aumenta a motivação e facilita a aprendizagem, porque o aluno concentra sua curiosidade no conteúdo e o “efeito colateral” é a aprendizagem da língua (BELLANCA, 2010).

Para esta empreitada, o tópico comum foi o quarto de dormir, enquanto território pessoal, que provocou o diálogo entre as disciplinas e convidou os professores para a cooperação/colaboração interdisciplinar. O trabalho oportunizou ensinar/aprender em diferentes espaços¹ e fazer pontos de contato entre as áreas envolvidas, bem como proporcionou que os alunos utilizassem vários materiais e recursos que não apenas livros didáticos.

1 Nesta unidade de ensino, cada professor tem sala própria e os alunos se deslocam a cada troca de disciplina. Além dos diferentes espaços de sala de aula, foram usados outros locais da escola para a elaboração dos trabalhos.

Contexto e participantes

O que inspirou e fomentou o processo de integração entre as disciplinas, e a efetivação do projeto realizado, foi o livro *Where children sleep*², do fotógrafo queniano James Mollison. Publicada em 2011, a obra³ retrata a relação entre crianças de vários lugares do planeta e os espaços onde elas dormem, emoldurando diferentes culturas e níveis socioeconômicos, capturados pela sensibilidade das lentes humanas e pela precisão da tecnologia.

E, embora seja uma série de fotografias que encanta os adultos, é uma obra endereçada e escrita para crianças e pré-adolescentes entre 9 a 13 anos de idade, com o objetivo de mostrar as disparidades existentes no mundo infanto-juvenil, com foco no espaço destinado para o repouso noturno. As fotografias são, neste livro, uma ferramenta oferecida pela Arte para revelar as condições culturais e as circunstâncias, que contribuem para o estilo de vida das crianças retratadas, no sentido de trazer compreensão e aprendizado sobre os paradoxos e as contradições da vida: diversidades, privilégios, exclusão social, direitos humanos, etc.

O público-alvo do projeto foram duas turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da periferia da capital do Estado de Santa Catarina – pré-adolescentes na faixa etária entre 12 e 13 anos. A extensão dos trabalhos teve a duração de um bimestre letivo e envolveu três áreas do conhecimento – Arte, Inglês e Matemática. Além das três disciplinas, a escola e os pais dos alunos estiveram engajados no apoio à compra de materiais e ao incentivo nas atividades.

Articulando a interdisciplinaridade

O professor, que opta por movimentar-se em direção à interdisciplinaridade, trabalha para escolher práticas metodológicas e estratégias que possam dinamizar o trabalho pedagógico e “encantar” os alunos pela sua forma de selecionar, organizar e contextualizar os conteúdos. Assim, com a finalidade de ter os jovens adolescentes dentro de uma atmosfera de aprendizagem autêntica, envolvidos intelectual e fisicamente nas aulas, em interação com os outros, em exploração emocional – relevante e aplicável ao seu mundo –, empreendeu-se um esforço para tornar reais as intenções planejadas, que exigiu dedicação de todos os participantes no processo. Uma lista com conteúdos a serem trabalhados foi interdisciplinarmente elaborada:

Tabela 1 - Conteúdos elencados para trabalhar as três disciplinas

Artes	Inglês	Matemática
Vincent van Gogh – filme sobre o artista.	Apresentação das fotografias e dos textos do livro de James Mollison.	Relações entre unidades de medida.
Releitura da obra “Quarto em Arles”.	Texto com a carta dirigida a Theo – irmão de van Gogh – com as cores usadas para pintar o quarto.	Cálculo de área.
Confecção das maquetes dos quartos dos alunos – trabalho em 3D.	Leitura e interpretação de texto sobre o “Quarto em Arles”.	Proporção. Resolução de problemas.

O envolvimento e a participação efetiva dos alunos renderam relações positivas entre os participantes e tiveram reflexos no engajamento comportamental, cognitivo e emocional deles.

² “Onde dormem as crianças” (tradução livre).

³ Fragmentos da obra podem ser recuperados em diversos sites na Internet, ao ser digitado seu título.

A produção discente, resultante da compreensão dos conteúdos, durante o período de duração dos trabalhos, é listada a seguir:

Arte

- Discussão sobre a vida e a obra de Vincent van Gogh;
- Análise da obra “Quarto em Arles”;
- Releitura da obra “Quarto em Arles”;
- Confecção de maquetes do quarto dos alunos, incluindo as dimensões e medidas estudadas na disciplina de matemática.

Inglês

- Apresentação das fotografias e dos respectivos textos do livro *Where Children Sleep*;
- Discussão dos conteúdos fotográficos e textuais da obra de Mollison;
- Leitura e compreensão de texto sobre a vida e a obra de Vincent van Gogh;
- Elaboração de hipóteses e inferências frente ao desafio de compreender os textos;
- Nominação da mobília e dos objetos de cada quarto arquitetado em maquete.

Matemática

- Relações entre unidades de medida como milímetros, centímetros e metros;
- Cálculo de área e cálculo de perímetro do quarto dos alunos;
- Proporção: do quarto real para a representação reduzida em maquete;
- Resolução de problemas envolvendo cálculo de área;
- Resolução de problemas envolvendo proporção.

A socialização dos resultados, parte fundamental de um projeto, é considerada de suma importância para as pessoas que participam dos trabalhos de integração entre escola, família e comunidade. Na intenção de valorizar e compartilhar o resultado dos trabalhos do bimestre, uma exposição foi organizada no espaço físico da escola, juntamente com a Feira de Ciências, evento anual que faz parte do calendário escolar.

Foi o momento de coroação do esforço de todos. As maquetes, retratos pessoais de um espaço privativo, foram elaboradas fielmente com as medidas do quarto real de cada aluno, porém com representação da realidade em escala reduzida; elas informavam as medidas de perímetro e área, bem como os nomes, em inglês, dos objetos que compunham cada quarto.

Além das maquetes, a exposição contou, também, com as releituras do Quarto em Arles. Cada aluno utilizou-se da referência artística de van Gogh para emprestar seu próprio olhar, seu toque pessoal e uma nova maneira de ver e sentir esta maravilha artística. Então, dentro de um contexto novo e diferente, eles reconstruíram e reinterpretaram a obra do pintor francês, num autêntico processo criativo.

Avaliação da experiência

As relações entre as pessoas e seus contextos favorecem diferentes formas de interação e conseqüente promoção de desenvolvimento dos indivíduos. E, em se tratando de ambientes, os contextos mais próximos das pessoas em determinado momento do ciclo da vida são a família e a escola. Partindo dessa premissa, a escola está, enquanto contexto de desenvolvimento, investida do papel de: a) estimular o desenvolvimento físico, afetivo, moral, e cognitivo, b) desenvolver a consciência para a cidadania, promovendo a capacidade de buscar intervenção no âmbito social e, c) instigar a aprendizagem sistemática e contínua, com a finalidade de propiciar formas diversificadas de aprender, com vistas à preparação para a vida em sociedade e à inserção no mercado de trabalho (MARQUES, 2001).

Assim, o trabalho articulado interdisciplinarmente mostrou que a colaboração entre os participantes, incluindo também a gestão escolar e as famílias, pode ser um excelente caminho para fortalecer os elos que sevem de sustentação para que o desenvolvimento do aluno seja alcançado. A avaliação desta experiência mostra o envolvimento da família e da escola e sugere que a colaboração entre estas duas instâncias tem muito a oferecer para o desenvolvimento acadêmico e integral discente e para o fortalecimento docente, no sentido de firmar parcerias e melhor gerenciar as mudanças necessárias ao seu cotidiano de trabalho.

O envolvimento docente

O trabalho articulado interdisciplinarmente mostrou que as parcerias promovem uma atuação docente com mais desenvoltura e segurança em relação a novas propostas de trabalho com equipes colaborativas. Foi constatado, também, que os professores engajados no projeto foram além das especificidades das suas respectivas área do conhecimento, encurtando as distâncias de linguagem, perspectivas e métodos entre as disciplinas. Além disso, eles deram um passo além das já tão conhecidas queixas relacionadas à presença de currículos inadequados e à ausência de espaço, recursos e tempo para preparar, refletir, avaliar e implementar inovações educativas. O engajamento dos docentes permitiu que eles transcendessem uma tradição escolar pautada na fragmentação e na compartimentalização.

Houve mudança na configuração da sala de aula e os professores atuaram como arquitetos na construção de espaços, os mais adequados possíveis, a partir da disposição dos móveis, influenciando significativamente as condições de aprendizagem. Como arquitetos, os professores foram os responsáveis por criar o lugar, e o espaço, que se tornou o “lar doce lar” da aprendizagem; um espaço que proporcionou o estabelecimento de um processo ativo de ligação, partilha, re-criação e co-criação.

Neste processo percebeu-se que os professores apoiaram-se numa relação de ajuda mútua, para que os alunos fossem incentivados a construir e produzir conhecimento de maneira significativa, agenciando experiências e ambientes que promoveram aprendizagem ativa e colaborativa. Para isso, estabeleceram o diálogo da troca e da construção de saberes, promovendo a mobilização da comunidade escolar em torno de objetivos educacionais mais amplos, que estão acima de quaisquer conteúdos disciplinares (CARLOS, 2006), tornando real o que é preconizado pelos PCNs, com relação à interdisciplinaridade ((BRASIL, 2002).

Os benefícios foram muitos, partindo do princípio que o mundo se abre para quem acre-

dita em si mesmo e (re)conhece as suas potencialidades. Neste processo esteve envolvida a descoberta de novas possibilidades, melhor gerenciamento e manejo do estresse do cotidiano escolar, bem como a elevação e o fortalecimento da autoestima do professor, que acreditou que pode desenvolver um trabalho diferenciado e confiou que seus alunos também pudessem realizá-lo.

A participação da família

Dentro de uma proposta interdisciplinar, as diferentes linguagens usadas neste trabalho tornaram as aulas mais atrativas para alunos e professores, numa combinação de conhecimento aliado a sentimentos, sensações, intuição e imaginação, que deram mais significado ao conteúdo escolar, estimulando a articulação entre saberes, habilidades e competências. Tais benefícios transcenderam a esfera da docência e permearam os discentes, as famílias e a escola como um todo. Pais e irmãos se engajaram nos trabalhos, principalmente na construção das maquetes, como parceiros e colaboradores, estimulando o crescimento do aluno e resgatando o fortalecimento da auto-estima; foi uma empreitada que trouxe alguns pais curiosos até a escola.

Foi possível observar a presença da colaboração, suporte e cooperação das famílias. Muitos irmãos dos alunos participantes também se engajaram nos trabalhos, quando havia tarefas para serem realizadas em casa. Houve movimento no sentido de apoiar a construção das maquetes e transportá-las para casa/escola, sempre que necessário. Mais importante que isso, alguns alunos comentaram que seus pais acharam interessante o fato que um só trabalho pudesse envolver vários professores e diferentes áreas do conhecimento. Neste caso, a interdisciplinaridade cumpriu uma importante função: mostrar a visão de totalidade subjacente ao conhecimento, que permite perceber que o mundo é composto pela soma de vários fatores, que levam à totalidade, e que isso pode ser organizado em forma de ensino/aprendizagem no cotidiano escolar.

Cabe aqui discutir as razões pelas quais esse interesse ficou mais evidente com a construção das maquetes. Teria o aspecto lúdico e tridimensional desta atividade atraído os pais, mais do que as tarefas tradicionais também solicitadas e exigidas como dever de casa? Foi mais fácil e/ou prazeroso engajar-se na elaboração deste trabalho do que ajudar a resolver um problema de matemática, ou a interpretação de um texto em língua inglesa? Teria o aspecto interdisciplinar chamado a atenção dos pais, quando diferentes professores, trabalhando em torno de uma mesma atividade, conseguiram desenvolver conteúdos diferentes de maneira integrada?

Não é possível precisar, mas talvez a resposta para estas questões seja “sim”. O que de fato foi observado, como sendo marcante durante todo o processo, é que esse tipo de atividade contagiou não só os alunos; houve uma extensão positiva, prazerosa e criadora que foi para além dos portões da escola. Observou-se, ainda, a vontade das famílias em realizar o melhor trabalho – quase uma competição –, mesmo que não se tivesse oferecido premiações ou recompensas para o desempenho nas elaborações.

O engajamento discente

Observou-se uma atmosfera de colaboração, apoio e cooperação entre os participantes, principalmente nos momentos quando eles eram desafiados e, ao mesmo tempo, apoiados pelos próprios pares. Isso significou receber suporte oriundo da mesma esfera de aprendizagem, um

aspecto que é muito importante, mesmo fora do ambiente escolar; o fato de colaborar com outros na resolução de problemas, ou dominar atividades mais difíceis, prepara os alunos para lidar com as desordens e as situações improvisadas que irão encontrar na vida (BELLANCA, 2010). Assim, mesmo os alunos que, habitualmente, não se mostravam envolvidos nas atividades de sala de aula, foram encorajados a participarem.

Figuras 01, 02, 03 e 04 – Sequência de imagens com maquetes em construção



Fonte: Acervo da escola

Constatou-se que os participantes constituíram-se em recursos valiosos uns para os outros. Verificou-se que se eles têm oportunidades de se envolver e explorar tópicos e conteúdo, de forma colaborativa, a compreensão e o engajamento são resultados naturais. Então, é possível concordar que comportamentos, muitas vezes rotulados como preguiça, desmotivação, falta de vontade e desrespeito, podem ser resultado direto de desengajamento (HERRELL; JORDAN, 2008). Neste mesmo viés, observou-se que, quando a aprendizagem envolve pensar, sonhar, brincar, interagir, comunicar, explorar, descobrir, questionar, investigar e criar, quem é comumente apático, e tem pouco ou nenhum interesse, acaba se envolvendo.

Figuras 05, 06, 07 e 08 - Maquetes prontas



Fonte: Acervo da escola

As múltiplas linguagens artísticas funcionaram como um catalisador da expressividade de cada um, não com a intenção de descobrir artistas (o que até pode acontecer), mas de oferecer mais oportunidades para o indivíduo exercitar e experimentar o lúdico, descobrindo com qual linguagem e elemento se sente mais à vontade, buscando através de sua contribuição pessoal completar um projeto. Foi possível perceber que a arte, em contexto interdisciplinar, serviu como pretexto para alunos mais envolvidos com seu trabalho, mais persistentes frente a desafios e obstáculos e, visivelmente, mais satisfeitos em realizar as atividades propostas.

Figuras 09, 10, 11 e 12 - Releituras do Quarto em Arles – Vincent van Gogh



Fonte: Acervo da escola

Concluindo, este relato de experiência encontrou consenso entre os professores sobre resultados educacionais satisfatórios, quando da articulação entre as disciplinas. O saldo positivo incluiu: a) mais capacidade de retenção, aplicação e compreensão crescente do conteúdo ensinado, b) aumento da habilidade em tomar decisões, c) mais capacidade de pensar de forma crítica e criativa, d) mais poder para sintetizar o conhecimento, e) mais capacidade para identificar, avaliar e transferir informações relevantes necessárias para a solução de problemas novos, f) aumento de contextos de aprendizagem cooperativa, e g) melhor atitude em relação a si mesmo como aprendiz e como membro de uma comunidade significativa. Além disso, verificou-se um clima mais amistoso entre os alunos e, também, mais motivação para os trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além da integração das disciplinas, e do trabalho colaborativo entre todos os participantes do processo, esta empreitada proporcionou discussões mais amplas, que transcenderam o espaço da própria residência – no caso, o quarto de dormir –, para debater sobre milhões de crianças do mundo todo que, cotidianamente, vivem diferentes infâncias. Neste sentido os debates abrangeram reflexões que foram desde a infância vivida na pobreza, com déficits de alimentação e saneamento básico, até a infância dos que nasceram privilegiados, em países onde as necessidades básicas para o desenvolvimento humano são garantidas.

Nesta ação interdisciplinar todos ganharam, além das conquistas do conhecimento. Os professores melhoraram sua interação com os colegas e tiveram varias e diferentes oportunidades para repensar sua prática docente; os alunos estiveram em contato com o trabalho em

grupo, tendo o ensino voltado para compreensão do mundo que os cerca; por fim, a escola, que teve sua proposta pedagógica refletida a todo instante. Além disso, houve o fortalecimento da parceria entre a comunidade e a escola.

É possível afirmar, enquanto experiência, que interdisciplinaridade se apresenta como uma excelente opção, quando a pretensão é implantar novas abordagens de ensino, e ter alunos mais motivados, mais interessados, alcançando melhores níveis de aprendizagem. Na busca para expandir horizontes, para transcender a realidade imediata, para realizar atividades de aprendizagem com significado, a interdisciplinaridade mostrou ser um fenômeno mediador de importância vital na construção do conhecimento e na aproximação entre família e escola – professores, gestores e alunos.

REFERÊNCIAS

ARAGONÉS, J. I.; AMÉRIGO, M.; PÉREZ-LÓPEZ, R. Perception of personal identity at home. *Psicothema*, Oviedo, v. 22, nº 4, p. 872-879, mar. 2010.

BELLANCA, J. Enriched learning projects: A practical pathway to 21st century skills. Bloomington: Solution Tree Press, 2010.

BLUMBERG, P. Developing Learner-Centered Teaching: A Practical Guide for Faculty. New York: John Wiley & Sons, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

COX, T. Teaching mathematics for social justice: Conversations with educators. *Mathematics Teaching in the Middle School*, v.18, n.9, p. 581– 583. 2013.

DAVIS, J. H. Why Our Schools Need the Arts. New York: Teachers College Press, 2007.

DIANE, J. T. Second Language Teacher Education: International Perspectives. Oxford: Routledge, Taylor & Francis, 2013.

HETLAND, L.; WINNER, E., e VEENEMA, S. Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education. New York: Teachers College Press, 2007.

GELINEAU, R. P. Integrating the arts Across the elementary school curriculum. Belmont, CA: Wadsworth, 2012.

GONCALVES, J. C. Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades. Programas de Pós-graduação da CAPES. 2006. Disponível em: www.unb.br/ppgec/dissertacoes/.../proposicao_jairocarlos.pdf. Acessado 30 de junho de 2014.

GUTSTEIN, E.; PETERSON, B. Rethinking mathematics: Teaching social justice by the numbers. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, 2013.

HERRELL, A. L.; JORDAN, M. Strategies for Teaching English Language Learners. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2008.

- JUNO, S. V. Seeing is believing: Making our learning through the arts visible. In DONAHUE, D. M.; Stuart, J. (Eds.). *Artful Teaching*. Editora Teachers College Press, New York, 2010, p. 57-67.
- KLEIN, J. T. *Interdisciplinary Education in K–12 and College: A Foundation for K–16 Dialogue*. New York: The College Board, 2002.
- LENOIR, Y. Entrevue avec Marc Bru. Des pratiques d'enseignement en évolution. *Formation et profession*, Montréal, v.12, n.2, p.7-13. 2007.
- LENOIR, Y.; LAROSE, F.; DIRAND, J-M. (2006). Formation professionnelle et interdisciplinarité: quelle place pour les savoirs disciplinaires? In FRAYSSE, B. (org.). *Professionnalisation des élèves ingénieurs*. Editora L'Harmattan, Paris, 2006. p. 13-35.
- LEONARD, J.; BROOKS, W.; BARNES-JOHNSON, J. The nuances and complexities of teaching mathematics for cultural relevance and social justice. *Journal for Teacher Education*, v.61, n.3, p. 261–270. 2010.
- LINCOLN, S. Styling' teenage private space: Identity, fashion and consumption in girls bedrooms. *Film, Fashion & Consumption*, v. 2, n.2, p.121-137. 2013.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2002.
- PEREIRA, M. V. Sobre o trabalho interdisciplinar como estratégia de produção de subjetividade na formação de professores. Caxambú/MG – ANPED, 1998. [Não publicado].
- WEIMER, M. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. New York: Wiley & Sons, 2013.
- WEISS, C.; LEIGH L. A. *New Relationships in the Arts and Learning*. Chicago: Columbia College Chicago, 2008.
- ZWARTS, A.; COOLEN, H. The meaning of preferences for residential environment features: A case study among apartment Dwellers in the Netherlands. *Journal of Architectural and Planning Research*, Amsterdam, n. 23, p. 200-215, 2006.
- MIRON, C.; STAICU, I. The impact of interdisciplinarity on the physics-mathematics scientific education in high schools. *Romanian Reports in Physics*, v.62, n. 4, p. 906–917. 2010.

Organizadores

João Paulo Roberti Junior

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na linha de Processos de subjetivação, gênero e diversidades. Desenvolve sua pesquisa no Núcleo de Pesquisa Modos de vida, família e relações de gênero (MARGENS) vinculado ao Departamento de Psicologia (UFSC). Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Licenciado em História e Especialista em Metodologia de Ensino de História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Membro pesquisador do grupo GrupCiber (Grupo de Pesquisa em Ciberantropologia)/ Laboratório de Antropologia Social - UFSC). Membro do Núcleo de Pesquisa em Psicologia Jurídica - NPPJ/UFMG e do LEVIS (Laboratório de Estudos das Violências) da UFSC. Integrante da rede Educação, Comunicação, Cidadania e Integração Latinoamericana - AMLAT.

Idonézia Collodel Benetti

Graduada em Letras (1985) e Psicologia (2008) e especialista em Psicopedagogia (UCB 2007); Mestre em Psicologia (UFSC 2014 - Mestrado em Saúde, Família e Desenvolvimento Psicológico), e Mestre em Letras Inglês (UFSC 1988 - Mestrado em Letras Inglês e Literaturas Correspondentes); Doutora em Saúde Coletiva (UFSC 2018 - Doutorado em Ciências Humanas e Políticas Públicas em Saúde/Saúde Mental). Tem experiência na área de Desenvolvimento Humano, atuando com os seguintes temas: Dificuldades de Aprendizagem, Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, Formação Docente, Avaliação Psicológica e Psicopedagógica. Atua também na organização e divulgação de conhecimento na área da promoção da Saúde Mental Coletiva, do Cuidado e da Reabilitação Psicossocial. É integrante do Grupo de Pesquisas em Políticas de Saúde/Saúde Mental (GPPS) e do Núcleo de Pesquisa em Bioética em Saúde Coletiva (NUPBISC).

Índice Remissivo

A

abordagem 7, 47
abordagens 13, 34, 40, 55
adultos 7, 15, 24, 25, 35, 48
alfabetização 30, 31
aluno 8, 13, 15, 27, 35, 36, 40, 41, 46, 47, 50, 51
alunos 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 27, 30, 31, 35, 36, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55
aprender 7, 10, 13, 14, 15, 24, 25, 31, 33, 36, 37, 47, 50
aprendizado 7, 24, 48
aprendizagem 7, 10, 13, 14, 15, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 34, 36, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55
aprendizagem, 7, 13, 15, 34, 46, 47, 52
arbitrariedades 14
atividades 7, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 20, 27, 31, 34, 36, 40, 45, 46, 48, 52, 53, 55
atualidade 11, 18
aula 7, 10, 13, 25, 26, 27, 31, 35, 36, 39, 44, 45, 46, 47, 50, 52

C

cidadania 7, 21, 38, 40, 41, 50
cidadãos 7, 39, 41
ciência 47
cognitivas 24, 45
cognitivo 49, 50
colaborativas 14, 15, 50
comportamental 49
comportamento 15, 18, 26, 36, 40, 44
comunicação 14, 47
comunidade 8, 10, 14, 15, 46, 49, 51, 54, 55
conhecimento 7, 8, 10, 13, 25, 27, 30, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 55
consciência fonológica 24, 25, 26, 27, 31
contemporâneas 39
conteúdos 7, 10, 11, 13, 14, 36, 39, 41, 44, 45, 47, 48, 49, 51
criação 7, 10, 35, 36, 45, 51
crianças 7, 13, 15, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 40, 46, 48, 54
criativas 14, 35
criatividade 7, 13, 34, 35, 36, 37
criativo 7, 8, 33, 34, 35, 36, 50
criativos 7, 8, 34, 35, 36
cuidadores 18
cultura 20, 47
culturas diferentes 10

D

deficiência 7, 17, 18, 19, 20, 21, 26
deficiências 7, 10, 13, 18, 19, 20, 21
dependência 39, 40
desafios 7, 14, 15, 20, 21, 44, 45, 53, 55
desenvolvimento 7, 11, 15, 25, 26, 30, 31, 34, 35, 39, 40, 41, 45, 46, 50, 54
destreza 14
diagnóstico 40, 42
dísciplina 20, 37, 40, 41, 44, 46, 47, 49
discriminatória 18
diversidade 7, 11, 13, 15

E

educação 7, 10, 13, 14, 16, 36, 38, 39, 40, 41, 46, 56
educacional 7, 10, 24, 25
educador 7, 39, 40, 41, 47
educadores 7, 10, 14, 15, 41, 44
educando 7, 47
elementos 7, 26, 34
engajamento 8, 47, 49, 50, 52
ensinar 7, 13, 31, 33, 39, 40, 44, 47
escola 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 27, 30, 34, 36, 39, 40, 41, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55
escola pública 7, 27, 48
escrita 7, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 46, 48
estatístico 40, 42
estratégias 7, 10, 13, 14, 15, 20, 45, 48
excluir 21
experiência 7, 10, 11, 13, 14, 18, 24, 27, 31, 39, 43, 44, 45, 50, 54, 55
experiência, 31, 39, 55

F

família 19, 20, 39, 44, 49, 50, 51, 55
famílias 11, 15, 27, 50, 51, 52
fisiológica 39
Fomentando 7
fonológica 24, 25, 26, 27, 31

G

gestores 8, 36, 55

H

habilidades 10, 13, 14, 15, 24, 25, 26, 31, 39, 45, 46, 47,

51

hábito 21, 34

I

imagem 7, 17, 18, 19, 20, 21, 30

inclusivos 7, 10, 11, 13

individualidade 10

informações 4

instrumentos 7, 36

interatividade 47

interdisciplinar 7, 8, 11, 45, 46, 47, 51, 53, 54, 56

interdisciplinaridade 44, 45, 46, 48, 51, 55

interdisciplinariedade 7

L

leitura 7, 8, 12, 13, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 45

letramento 25, 26, 31

língua-alvo 47

linguagem oral, 26

linguísticas 24, 25, 26, 47

literatura 18, 24

ludicidade 7, 31

lúdico 27, 51, 53

M

mediador 47, 55

metodológicas 48

múltiplas linguagens artísticas 53

O

opinião 4

organização 44

ortografia 25, 26

P

palavras 16, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 45, 47

pedagoga 27

pedagógicas. 27

pensamento criativo 34

preconceitos 18, 19

professores 7, 8, 10, 13, 15, 31, 34, 35, 36, 40, 44, 47,
50, 51, 54, 55, 56

projeto 11, 48, 49, 50, 53

psicológico 44

R

resiliência 15, 16

responsabilidade 4

rimas 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31

S

sala 7, 13, 25, 26, 31, 35, 36, 39, 44, 45, 46, 47, 50, 52

sequência lógica 26

socialização 49

T

tecnologia, 47

V

valores 7, 14, 20, 39, 40, 44

violência 18, 21, 39

vocabulário 26, 31

vulnerável 18

