

Cultura
Acadêmica



NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

Artigos 2014

Volume 4

Os Processos de Interação na Escola e Educação Inclusiva

Organizadores

Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

unesp

Pró-reitoria de Graduação / UNESP
prograd

<i>Reitor</i>	Julio Cezar Durigan
<i>Vice-Reitora</i>	Marilza Vieira Cunha Rudge
<i>Pró-Reitor de Graduação</i>	Laurence Duarte Colvara
<i>Pró-Reitor de Pós-Graduação</i>	Eduardo Kokubun
<i>Pró-Reitora de Pesquisa</i>	Maria José Soares Mendes Giannini
<i>Pró-Reitora de Extensão Universitária</i>	Mariângela Spotti Lopes Fujita
<i>Pró-Reitor de Administração</i>	Carlos Antonio Gamero
<i>Secretária Geral</i>	Maria Dalva Silva Pagotto
<i>Chefe de Gabinete</i>	Roberval Daiton Vieira

©Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Estadual Paulista, 2015.

Ficha catalográfica elaborada pelo Grupo de Informações Documentárias da Unesp

N964

Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico] : artigos 2014 / organizadores Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2015.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web

<http://www.unesp.br/prograd>

Conteúdo: v. 4. – Os Processos de Interação na Escola e Educação Inclusiva
ISBN 978-85-7983-719-7

1. Educação – Projetos. 2. Análise de interação em educação. 3. Educação inclusiva. I. Colvara, Laurence Duarte. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Pró-Reitoria de Graduação.

CDD 378.8161

equipe



<i>Pró-Reitor</i>	Laurence Duarte Colvara
<i>Secretária</i>	Joana Gabriela Vasconcelos Deconto Larissa Constantino Luque
<i>Assessoria</i>	José Brás Barreto de Oliveira Maria de Lourdes Spazziani Valéria Nobre Leal de Souza Oliva
<i>Técnica</i>	Bambina Maria Migliori Camila Gomes da Silva Gisleide Alves Anhesim Portes Ivonette de Mattos Maria Emília Araújo Gonçalves Renata Sampaio Alves de Souza Sergio Henrique Carregari Valéria Nagashima Artéa

Projeto e Diagramação Estela Mletchol

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Conselho Editorial das publicações do Programa Núcleos de Ensino da Unesp:

Profa. Dra. Claudete de Souza Nogueira – Araraquara/FCL

Prof. Dr. Antonio Carlos Barbosa da Silva – Assis/FCL

Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani – Bauru/FC

Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos – Botucatu/IB

Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva – Franca/FCHS

Profa. Dra. Alice Assis – Guaratinguetá/FE

Prof. Dr. Hermes Adolfo de Aquino – Ilha Solteira/FE

Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza – Jaboticabal/FCAV

Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araújo Penitente – Marília/FFC

Profa. Dra. Carla Cristina R. Gimenes de Sena – Ourinhos/Câmpus Experimental

Profa. Dra. Claudemira Azevedo Ito – Presidente Prudente/FCT

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh – Rio Claro/IB

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela – São José do Rio Preto/IBILCE

Prof. Dr. Agnaldo Valente Germano Silva – São Paulo/IA

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Núcleos de Ensino da Unesp, coletânea de artigos 2014.

Volume 1 Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares

Volume 2 Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos

Volume 3 Políticas Públicas e Organização Escolar e Tecnologias da Informação e Comunicação

Volume 4 Os Processos de Interação na Escola e Educação Inclusiva

Volume 5 Formação de Professores e Trabalho Docente

APRESENTAÇÃO

A soberania e o desenvolvimento econômico, tecnológico e social de uma nação são indissociáveis da capacidade de seus cidadãos de pensar, de compreender desde as questões da vida cotidiana até as questões sociais e políticas, de se comunicar e se fazer entender. Assim, a Educação desempenha papel de mais alta relevância na construção e valorização da cidadania, e todos os programas, projetos e ações que contribuem para isto têm também destacado valor social. É neste âmbito que se insere o Programa Núcleos de Ensino da Unesp.

De um lado a Universidade, que tem como missão produzir, além de disseminar conhecimento e de outro a rede pública de ensino básico, que tem como missão propiciar a educação principalmente às crianças e aos jovens, desenvolvem neste programa uma parceria extremamente salutar, uma vez que, ao mesmo tempo em que se promove na Educação ações com potencial de diferenciação qualitativa e de inovação, também se possibilita na Universidade um ambiente de ações práticas favorável à produção de conhecimento voltado à Educação, fechando-se assim um círculo virtuoso.

A estrutura multicâmpus da Unesp proporciona oportunidade excepcional de interação com a Rede Pública, alcançando não só abrangência geográfica de todo o Estado de São Paulo, como também a diversidade de condições no Ensino Público. Assim, por meio dos 52 cursos de graduação em licenciaturas distribuídos em 15 câmpus, a Unesp dedica mais de um terço de seu esforço acadêmico de ensino na Educação e os Núcleos de Ensino desempenham um papel importante nestas ações.

A parceria entre a Universidade e a rede pública de ensino ocorre sempre por meio de projetos previamente avaliados academicamente com foco no favorecimento da formação dos licenciandos e contribuição significativa para o aperfeiçoamento das escolas parceiras.

Neste volume estão organizados 10 artigos que abordam o tema “Os Processos de Interação na Escola e Educação Inclusiva” resultado dos projetos desenvolvidos no Programa Núcleos de Ensino da Unesp no ano de 2014, que esperamos possam contribuir para a reflexão e a prática de todos os envolvidos com a educação.

SUMÁRIO

1	Colaboração Escola-Universidade: Valorizando as Diferenças no Contexto de Inclusão Escolar	6
2	Anatomia da Pele: Ensino Direcionado a Deficientes Visuais (DV)	16
3	Recursos de Tecnologia Assistiva para Alunos com Deficiência Visual: com a Palavra alguns Professores de Educação Infantil	32
4	Espaço e Tempo na Brinquedoteca Escolar Terapêutica.....	41
5	Práticas Pedagógicas Diferenciadas junto a Crianças com Dificuldades de Aprendizagem Escolar: Trabalhando com Atividades Musicais	63
6	Tecnologia Assistiva utilizada pelo Professor de Educação Física na Inclusão de Estudantes Cegos e com Baixa Visão.....	83
7	Apoio Pedagógico para Alunos com Dificuldades na Aprendizagem: Parceria entre Universidade e Escola	99
8	Estimulação Sensório-Motora com Realidade Virtual em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem.....	112
9	Educação em Direitos Humanos e Convivência no Ambiente Escolar: Dar Voz aos Estudantes e aos seus Responsáveis.....	127
10	Tutela Pré-Violatória em Direitos Fundamentais para Crianças	143

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

1

COLABORAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE: VALORIZANDO AS DIFERENÇAS NO CONTEXTO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Vera Lúcia Messias Filho Capellini

Danniella Regina dos Santos

Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru

Resumo: Este texto tem como objetivo relatar a experiência desenvolvida por meio do Programa Núcleos de Ensino/Prograd/Rede Estadual de Ensino da Diretoria de Ensino de Bauru/SP. Tendo em vista a importância dessa parceria e a necessidade da unidade escolar de tornar suas práticas, políticas e cultura mais inclusiva, a direção da escola solicitou junto a universidade, uma formação continuada com toda a equipe escolar. Assim, desenvolveu-se ao longo de dois anos ações de formação continuada, utilizando o Index para a inclusão. Com o apoio de dois bolsistas e a parceria da Clínica de Psicologia da Unesp/Bauru, realizou-se identificação e atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, com deficiência intelectual e com superdotação, por meio de testes específicos. Como resultado, obtivemos a implantação de duas salas de recursos na área da deficiência intelectual e da superdotação. Na classe comum desenvolveu-se um apoio pedagógico aos professores das classes que tinham alunos com dificuldade de aprendizagem. A escola procurou incluir em seu Projeto Pedagógico a perspectiva do desenvolvimento de cultura, políticas e práticas mais inclusivas, atendendo aos anseios de toda a comunidade e sistematizando ações de aproximação escola/famílias.

Palavras-chave: Educação especial; diversidade; inclusão escolar.

Ao refletirmos mais atentamente sobre o paradigma da inclusão escolar, verificamos que cada vez mais ele está presente nas políticas públicas educacionais brasileiras. Quais mudanças as escolas precisam realizar para garantir, de fato, o acesso e a permanência de todos os alunos? Quais princípios permeiam este discurso?

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...]. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...]. (UNESCO, 1994, p. 61)

O Brasil já avançou consideravelmente em termos de legislação no que se refere as orientações para a implementação da Educação Inclusiva (CARVALHO, 2005; PEREIRA; NASCIMENTO, 2008; ANDRÉ, 2011; JESUS; BARRETOS; GONÇALVES, 2011). Além de estar presente na legislação nacional, estadual e municipal, a temática acerca da educação inclusiva, cada vez mais, se impõe e ganha espaço na esfera social e nas reflexões teóricas. Porém, na prática, no que se refere ao nosso sistema educacional, são vários os fatores que contribuem para uma assistência incompleta aos alunos público alvo da educação especial. Todavia, os sistemas de ensino encontram dificuldade para garantir o acesso, permanência e sucesso de seus alunos. Em termos legais a escola precisa atender integralmente os alunos, inclusive o público da Educação Especial, ou seja, indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Desta forma, neste novo cenário de inclusão escolar, se faz necessário construir práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas, que atendam todos os alunos, considerando suas potencialidades e necessidades.

Cronologicamente, o movimento inclusivo no campo educacional, teve seu início oficializado com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), o qual foi reafirmado, no contexto nacional com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). No Brasil, especificamente, o direito à educação está garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988), sendo reforçado como *status* constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008), que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

Por conseguinte, as implicações desse processo legal, consistiram no reconhecimento da igualdade de valor (BOOTH; AINSCOW, 2012) e de direitos entre seres humanos e na consequente tomada de atitudes e decisões. Os referidos autores esclarecem que entende por “cultura inclusiva”:

[...] a criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os alunos. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todos os funcionários, alunos e responsáveis, e que são passados a todos os novos membros da escola. Os princípios derivados nas escolas de culturas inclusivas orientam decisões sobre as políticas e as práticas de cada momento de forma que a aprendizagem de todos seja apoiada através de um processo contínuo de desenvolvimento da escola. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 45)

Já em relação às “políticas inclusivas”, os autores afirmam que têm como propósito

[...] assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Considera-se apoio aquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos alunos e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 45)

Para completar, os autores esclarecem que as práticas inclusivas deveriam refletir as culturas e políticas de inclusão de cada instituição, de tal modo que todas as atividades de sala de aula ou extracurriculares fomentassem a participação de todos os alunos.

O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O *staff* mobiliza recursos dentro da instituição e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 45)

Estudos direcionados a pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, tem sido amplamente discutido com relação ao aluno que se destaca por um potencial superior, e que o ambiente educacional típico não está preparado para atender, de forma adequada, as necessidades desse aluno. De modo geral, o ensino regular é direcionado para o aluno médio e abaixo da média e o superdotado, além de ser deixado de lado neste sistema,

é visto, muitas vezes, com suspeita por professores que se sentem ameaçados diante do aluno que questiona e os pressiona, com suas perguntas e comentários. Tal dado sugere as dificuldades de muitos para lidar com os alunos que se destacam por um potencial superior e o reduzido grau de preparação docente para favorecer o desenvolvimento mais pleno do potencial humano.

No Brasil, as oportunidades e programas oferecidos aos alunos que se destacam por um desempenho ou potencial superior são muito limitados. Fora algumas iniciativas esparsas em algumas cidades brasileiras, nada se faz no sentido de se promover um atendimento diferenciado àqueles alunos com altas habilidades e/ou que se destacam por um desempenho superior nas áreas intelectuais/acadêmica. Há uma resistência à implementação de programas especiais, além de ideias errôneas sobre o superdotado que continuam arraigadas no pensamento popular. É frequente ainda, a concepção da superdotação como um fenômeno raro, acreditando-se que poucas crianças e jovens poderiam ser considerados superdotados, em função da ideia de que estes necessariamente apresentam habilidades excepcionalmente elevadas. Estas e outras ideias errôneas constituem mais um entrave à provisão de condições favoráveis à educação dos mais capazes.

Porém, existem barreiras que impedem a consolidação da inclusão educacional. Algumas são bastante significativas e têm sido exaustivamente apontadas na literatura científica, por diversos pesquisadores (GLAT; NOGUEIRA, 2002; MARTÍNEZ, 2005; RODRIGUES, 2006) os quais revelam como causa principal o despreparo dos professores, o número excessivo de alunos nas salas de aula, a precária ou inexistente acessibilidade física das escolas, a rigidez curricular e as práticas avaliativas mal sucedidas.

Ressaltamos ainda que, apesar das dificuldades supracitadas, algumas pesquisas colaborativas em torno da equipe escolar (CAPELLINI, 2004; MENDES; MARQUES; LOURENÇO, 2012), demonstram avanços na prática educativa no que tange ao atendimento da diversidade, considerando as singularidades dos alunos.

Deste modo, por meio de pesquisa colaborativa e da intervenção propiciada pelo Programa do Núcleo de Ensino, este projeto teve como objetivos:

- implementar um programa de colaboração na formação continuada da equipe escolar a partir do INDEX para a inclusão: desenvolvendo aprendizagem e a participação nas escolas.

- apoiar as práticas pedagógicas no cotidiano escolar de tal modo a valorizar a diversidade, buscando dar respostas às necessidades de todos os alunos, tanto aqueles com deficiência, quanto aqueles com altas habilidades ou superdotação.

METODOLOGIA

A pesquisa colaborativa, de acordo com Clark et al. (1996), não é sinônimo de participação em todas as fases do projeto. A premissa básica tem sido a partilha de opiniões por meio do diálogo. Complementando, a ideia chave que permeia as várias concepções de pesquisa colaborativa é “a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 129).

A formação continuada realizada nos horários de atividade de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), tendo como referencial o INDEX da Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2012) foi desenvolvida uma vez por mês na escola, durante os dois anos de duração do projeto.

O INDEX para Inclusão é um guia elaborado por Tony Booth e Mel Ainscow (2012), da Inglaterra, para as escolas refletirem, planejarem e executarem ações que promovam a aprendizagem de todos os alunos. O INDEX parte da problematização de pensar a escola em três dimensões: a de construção de culturas de inclusão; a do desenvolvimento de políticas de inclusão; e a da orquestração de práticas de inclusão, num movimento de empoderamento de nossa categoria profissional – a docência, vermo-nos como agentes prováveis da mudança, da crítica construtiva e da transformação.

Para além deste trabalho, o projeto possibilitou atuação direta de duas bolsistas no cotidiano escolar, sendo uma em cada período, as quais participaram das atividades pedagógicas durante dois a três dias por semana.

Ao longo da intervenção, os questionários de mapeamento das práticas, culturas e políticas inclusivas sugeridos pelo Documento Index da Inclusão foram aplicados aos três seguimentos da comunidade escolar, pais, alunos e equipe escolar.

Com o apoio da Clínica de Psicologia da Unesp de Bauru, durante o trabalho na escola, confirmamos e completamos a avaliação de 11 alunos com superdotação e 13 alunos com deficiência intelectual.

ALGUNS RESULTADOS

Em relação às atividades com os alunos com superdotação consideramos que o trabalho foi muito efetivo, visto que os pais lutaram pela sua continuidade, tanto que a sala de recursos foi criada na escola, sendo a primeira da rede estadual de São Paulo. Foram atendidos em 2014 onze alunos, divididos em dois grupos em função do turno escolar: Grupo 1 (alunos do matutino) e Grupo 2 (alunos do vespertino).

As atividades foram desenvolvidas nas dependências da escola e contamos, para as atividades de Enriquecimento Curricular, com o material produzido pelo MEC (FLEITH, 2007) que traz um Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Joseph Renzulli (2001), que tem como objetivo tornar a escola um lugar onde os talentos sejam identificados e desenvolvidos. As estratégias pedagógicas visavam à estimulação do potencial de alunos com superdotação, de forma a contribuir com o pensamento crítico e criativo, pois estes alunos necessitam de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, significativas e desafiadoras que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização plena do seu potencial.

Durante o trabalho, as bolsistas utilizaram uma série de jogos educativos, livros, globo terrestre, bem como recursos tecnológicos, como computador, filmadoras e outros materiais didáticos e acadêmicos que tinham disponíveis na escola, para o atendimento aos alunos com superdotação e para os alunos com deficiência intelectual. Este trabalho teve como ênfase, o apoio direto na classe comum, com vistas a melhorar o processo de alfabetização, tendo como base o material ler e escrever da rede estadual.

Percebendo a necessidade, a equipe escolar, com o apoio dos pais, percebeu a necessidade da continuidade do trabalho iniciado pelo Projeto do Núcleo de Ensino e, para isto, solicitaram a implantação das salas de recursos.

Este processo efetivado por meio da parceria com a Clínica de Psicologia da Unesp que, após avaliação multimodal com diferentes instrumentos, completou a avaliação pedagógica realizada pela escola, emitindo os laudos dos 13 alunos identificados com deficiência intelectual, que em 2015, estão sendo atendidos pela professora especializada no contraturno.

Concernente ao trabalho desenvolvido com o Index da Inclusão, alguns exemplos ilustram a avaliação realizada. No item *edificando cultura inclusiva*, a equipe

escolar, em sua maioria (89%), respondeu que concordava que todos na escola estavam se esforçando para tornar a escola mais inclusiva.

Foi indagado à equipe escolar o que mais gostavam e o que mudariam na escola para que se tornasse um espaço acolhedor para todos e obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 1 O que mais apreciam na escola.

O que você mais gosta na escola?	Nº Participantes
Espaço físico	1
Participação dos pais	3
Comunicação	1
Direção	0
Frequência alunos	9
Estímulo estudo dos alunos	7
Flexibilidade	3
Ludicidade	3
Organização	2
Total	29

Tabela 2 O que mudariam na escola.

O que você mudaria na escola?	Nº sugestões do que mudariam
Espaço físico	13
Participação dos pais	7
Comunicação	7
Direção	6
Frequência alunos	3
Estímulo estudo dos alunos	2
Flexibilidade	1
Ludicidade	1
Organização	1
Total	41

Obs.: Cada participante respondeu mais de uma alternativa de mudança.

Por meio destas duas indagações diretas e objetivas, podemos verificar as percepções acerca do ambiente escolar e quais mudanças, mesmo que sutis, podem fazer com que se torne ainda mais agradável e acolhedor para todos que nela convivem.

As instalações físicas de muitas instituições escolares não atendem às exigências legais de acessibilidade, não dispõem de materiais didáticos adequados que atendam as expectativas de desenvolver um bom trabalho do professor, tampouco corresponde ao que anseia os alunos. Todavia, muito já foi e tem sido realizado em prol de um ambiente escolar que possa ser classificado como de fato inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos aferir o quão significativo e transformador é quando existe o comprometimento e envolvimento de toda a comunidade com o trabalho desenvolvido intramuros escolares. Quando a sociedade passa a compreender a escola como um ambiente de convivência e que beneficia a todos, desperta sentimentos de cuidados e proteção.

Quando a Universidade, ao se aproximar das escolas de educação básica, ao invés de apontar falhas da equipe escolar, deve buscar um planejamento e desenvolver ações coletivas capazes de fomentar a reflexão sobre uma escola para todos, que garantam acesso, mas também aprendizagem dos alunos.

Observamos que a mudança de crença sobre pessoas com deficiência ou superdotação se constituiu no ambiente escolar vivenciado como fundamental para as práticas educativas. A equipe escolar revelou que muitas vezes ficava imobilizada por ignorância em relação ao tema.

A ação comunitária tende a apresentar resultados imediatistas que atende dificuldades mais pontuais, dessa forma, projetos universitários tendem a apresentar reflexos substanciais que melhora a vivência e convivência do ser com o meio em que está inserido. A inclusão não está restrita ao aceitar ou não aceitar determinado indivíduo no ambiente escolar, a fazer com que minorias se sintam acolhidas como se estivessem fazendo um favor para estas. A inclusão significa compreender que todos possuem os mesmos direitos e deveres, que ninguém aprende da mesma forma, ninguém realiza os mesmo trabalhos, ninguém apresenta as mesmas características físicas e psíquicas que outro, somos seres dife-

rentes com direitos iguais, sendo assim, deverá haver modificações em diversas áreas e conceitos para que os direitos sejam respeitados e assegurados.

Com o referido trabalho do Núcleo de Ensino, constatamos que alunos universitários se comprometeram com um trabalho, buscando alternativas metodológicas para o pleno desenvolvimento de todos os alunos. Num primeiro momento, os alunos citados fizeram um levantamento das carências materiais da escola. Nos horários de trabalho pedagógico coletivo, iniciamos um estudo sobre o que seria necessário para conquistar a implantação de uma sala de recursos, visto que a escola não dispunha deste serviço e tanto a equipe escolar quanto os pais consideravam uma prioridade, para apoiar os professores e garantir o atendimento pedagógico especializado aos alunos público alvo da educação especial.

Quem sabe não descobriremos aí os alicerces de uma ponte, cuja construção deveria ter sido lançada há muito tempo, ou talvez até já tenha sido, sem que tenhamos, entretanto, tido o cuidado de explorar devidamente toda a riqueza dessa possibilidade em favor de um desenvolvimento mútuo. De um lado, crescem a escola básica inclusiva e seus professores, recebendo estes uma complementação e orientação, e ao longo de toda a sua carreira, por certo. De outro lado, cresce a universidade, pelo contato direto com os problemas vitais da educação básica inclusiva, assegurado pelos seus professores/alunos e voluntários.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10, 2011, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2011.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Trad. Mônica Pereira dos Santos. 2. ed. Bristol: Unesco, CSIE. p. 45, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília, jan. 2008.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, Seesp, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. São Carlos, 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CLARK, C. et al. Collaboration as teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, n. 33, p. 193-231, 1996.

FLEITH, D. S. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. v. 1.

GLAT, R. F.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, ano 14, v. 24, p. 22-7, 2002.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONCALVES, A. F. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 – Educação Especial da Anped: desvelando pistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 77-92, 2011.

MARTINEZ, A. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: _____. (Org). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005. p. 95-114.

MENDES, E. G.; MARQUES, L. da C.; LOURENÇO, G. F. A abordagem colaborativa em pesquisa na educação especial: aliando produção de conhecimento com formação e prestação de serviço. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política, e formação*. São Carlos: Abpee, 2012. (Inclusão escolar, 1).

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. *Aprendizagem profissional de docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

ONU. Declaração universal dos direitos humanos. 1948. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

PEREIRA, B. R.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (Org.). *Inclusão e exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira*. São Paulo: Expressão e Arte, 2008. p. 59-71.

RENZULLI, J. S. *Enriching curriculum for all students*. Arlington Heights, IL: SkyLight, 2001.

RODRIGUES, D. *Inclusão e educação – doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. *Final Report on the World Conference on Special Needs Education: access and quality*. Salamanca: Unesco, 1994.

2

ANATOMIA DA PELE: ENSINO DIRECIONADO A DEFICIENTES VISUAIS (DV)

Selma Maria Michelin Matheus

Beatriz Caroline Dinofre

Julia de Almeida Monteiro Silva

Iasmim Santos de Souza

Maria Dalva Cesário

Instituto de Biociências/Unesp/Botucatu

Resumo: Diante da possibilidade de elaboração de material a ser utilizado por alunos deficientes visuais, propomos a elaboração de modelos que representem a anatomia do tegumento humano, incluindo a pele e seus anexos, os quais foram elaborados levando-se em conta materiais de natureza didático-pedagógica: com diferentes texturas, cores fortes e fluorescentes. Acompanhando o modelo foi elaborado um texto transcrito em braile, cujo conteúdo descreve a anatomia e fisiologia das estruturas contidas no modelo. A avaliação do material foi realizada com grupo de alunos DV com idade entre 16-20 anos no Museu de Anatomia/IB/B; além dos deficientes visuais o modelo também foi apresentado a uma aluna com deficiência auditiva, acompanhada por uma intérprete de *Libras* que participou da aula.

Palavras-chave: Tegumento comum; pele; educação especial; deficientes visuais.

BREVE HISTÓRICO

A Inclusão social que é um conceito que começou a ser discutido em 1950 em órgãos e instituições como a ONU, que engloba uma série de projetos, políticas, leis e serviços, voltados inicialmente a atender pessoas com necessidades especiais, visando a sua integração na sociedade, por meio da educação e do trabalho digno (FONTANA & NUNES, 2006).

Segundo Sasaki (1997), a inclusão é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades educacionais especiais e, simultaneamente, estas se prepararam para assumir seus papéis na sociedade”.

A ação inclusiva implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais, na busca de

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT & NOGUEIRA, 2002).

A implantação de respostas com vistas à construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos (<http://portal.mec.gov.br/seesp>).

De acordo com Baumel & Castro (2002), a formação de professores envolve área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos por meio dos quais os professores, em formação ou em exercício, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem por meio das quais adquirem ou melhoram os conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Espera-se que o educador empenhe-se em cumprir esses “requisitos” da profissão e, além disso, é imprescindível que o profissional leve em consideração as particularidades presentes em sala de aula, para que as ações pedagógicas atinjam e, principalmente, sejam eficazes a todos os alunos. Crianças com necessidades especiais, deficientes físicos, mentais, auditivos, visuais, etc. tem direito a educação de qualidade, entretanto, a exigência de métodos diferenciados para o sucesso do processo educativo e inclusão social são indispensáveis.

Há muito por se fazer para que o conhecimento, em sua íntegra, seja transmitido a este público e uma das tarefas é a elaboração de material específico para cada tema abordado em sala de aula, uma vez que os deficientes visuais frequentam classes regulares no ensino fundamental, médio e na universidade, participando das aulas em conjunto com alunos sem problemas visuais.

O maior problema enfrentado pelos deficientes visuais até os dias de hoje é a dificuldade de contato com o ambiente físico. Em nenhuma outra forma de educação existe tanta necessidade de recursos didáticos eficientes como na educação especial de deficientes visuais. Muitas vezes desvinculada da realidade, a aprendizagem desses deficientes pode ser ineficiente, carente de material didático e apenas verbal (CERQUEIRA & FERREIRA, 2000). Segundo Camargo et al. (2009), práticas audiovisuais não correspondem aos anseios de um contexto inclusivo.

No caso de disciplinas em escolas e outras instituições, sempre é necessário o uso de instrumentos ópticos, o que torna a abordagem de alguns tópicos desfavoráveis para deficientes, como o estudo de biologia, por exemplo. Nessa disciplina, que tem como um dos focos centrais o estudo da célula, geralmente é feito o uso de microscópios e imagens para distinção de diversos aspectos, como as diferenças entre tecidos, as funções e formas dos componentes celulares e a diferença entre eu e procariontes, por exemplo. Além de microscopias e imagens, também é feita a utilização de textos explicativos ou apenas descritivos, o que torna a aprendizagem para deficientes difícil de ser realizada (BATISTETI et al., 2009).

Todas as crianças necessitam de motivação para que aprendam, e a formação de conceitos por parte das crianças depende do contato com as coisas do mundo e de recursos que possam suprir necessidades no momento de obtenção de informações e manuseio de materiais de diferentes formas. Esses recursos possibilitam um treinamento de percepções táteis e que o deficiente saiba discriminar detalhes através do toque (CERQUEIRA & FERREIRA, 2000).

Recursos didáticos podem ser classificados como todos os recursos físicos utilizados em quaisquer disciplinas e áreas de estudos ou atividades, independente da frequência utilizada. Tais recursos são utilizados para facilitar e auxiliar o processo de ensino-aprendizagem por parte do educando e do deficiente visual (CERQUEIRA & FERREIRA, 2000). Entre esses recursos podemos considerar os modelos didáticos. Para Justina & Ferla (2006), “modelos didáticos são representações, confeccionadas a partir de material concreto, de estruturas ou partes de processos biológicos”.

É importante construir modelos para explicar o que não se pode ver ou não se pode tocar. Cada modelo, independente de já existir outro mais sofisticado ou rebuscado, pode ser usado dependendo da necessidade, o que mostra o quanto a ciência lança mão dos modelos para explicar o invisível e facilitar a aprendizagem de conceitos teóricos (SIMÕES e SOARES, 2009). Além disso, a vantagem do uso de modelos tridimensionais é que além de serem instrumentos fundamentais para deficientes visuais, também podem ser utilizado por outros alunos nas salas regulares de ensino.

Muitos fatores estão envolvidos no bom aproveitamento dos recursos didáticos, como a capacidade do aluno e a experiência do educando, além de quais técnicas serão empregadas e do tempo a serem utilizados, já que podem causar

desinteresse. Também existem critérios a serem analisados por parte do professor, como o tamanho do material, a significação tátil, a aceitação por parte dos alunos, a estimulação visual para deficientes com baixa visão, a fidelidade ao modelo a ser representado, a facilidade de manuseio, a resistência do material e a segurança dos mesmos (CERQUEIRA & FERREIRA, 2000).

Considerando toda a problemática envolvida no aprendizado de DV's, e que o Museu de Anatomia IB/B recebe visitas de escolares de Botucatu e região durante todo o ano, propomos e realizamos a elaboração de um modelo tridimensional sobre anatomia da pele e seus anexos, os quais foram feitos com materiais didático-pedagógicos específicos, com diferentes texturas, cores fortes e fluorescentes; incluindo um texto conceitual em *Braille*, para que os alunos pudessem relacionar a leitura com as estruturas contidas nos modelos.

DESENVOLVIMENTO

Os modelos foram elaborados levando-se em conta materiais de natureza didático-pedagógica: materiais com diferentes texturas (para atender as necessidades dos deficientes visuais) e com cores fortes e fluorescentes (para atender as necessidades de indivíduos com visão subnormal) (BECK-WINCHATZ e OSTRO, 2003; GRADY et al., 2003).

Foram desenvolvidos modelos tridimensionais de pele e mama a partir da utilização dos seguintes materiais:

Placas de isopor 12 x 15,5 x 30 cm, massa de biscuit, cerdas de vassoura, EVA texturizado, tecido texturizado, barbante, caninho de sonda, bolinhas de isopor, grãos de arroz, ração de peixe de variados tamanhos, tinta acrílica ou guache de cores variadas, bolinhas de isopor, rede de espuma EPE, espuma, *glitter*, molde de seio, cola branca, cola de isopor, cola de EVA, supercola, tesoura, estilete, pincéis.

O Sistema Tegumentar é composto pelas camadas epiderme, derme e hipoderme; e pelas glândulas sebáceas e sudoríparas (Figura 1), além das estruturas anexas, como pêlos, unhas e mamas. Foram confeccionados dois tipos de modelos, o da pele em si, com seus respectivos estratos, e o da mama e suas estruturas internas (Figuras 2, 3 e 4).

Para o primeiro modelo, foram sobrepostas e aderidas com cola específica, placas de isopor de 12 x 15,5 x 30 cm, até atingir uma altura suficiente para

representação didática. Na superfície superior do bloco de isopor foi colado o EVA texturizado, simbolizando a aparência da pele humana (1A).

A fim de diferenciar as camadas da pele, a epiderme foi separada da derme pela colagem de um barbante, e diferenciada pelos grãos de arroz na sua parte mais superior, representando as células mortas e queratinizadas, e ração de peixe de dois tamanhos diferentes, sendo que as bolinhas maiores foram coladas na base da epiderme (células jovens) e as menores em todo o espaço restante. É na epiderme também que está o folículo piloso (1B), com o bulbo piloso (base dilatada) modelado com massa de biscoito e o pêlo feito a partir da junção e colagem de cerdas de vassoura.

A próxima camada é a derme (1C), onde se encontram as glândulas sebáceas (1D) e sudoríparas (1E). A primeira foi produzida com espuma pintada de laranja e caninhos de sonda cortados para fazer o papel dos ductos. Já a sudorípara foi conseguida a partir da torção também de caninhos de sonda, posteriormente pintados de verde, e que atravessa toda a extensão da derme e epiderme, e emerge na superfície da pele.

É na derme também que podemos encontrar as veias e artérias do sistema circulatório (1F). Ambas confeccionadas com barbante. Veias representadas em azul e artérias em vermelho, sendo essas últimas diferenciadas das veias em espessura e textura pela colagem de *glitter* em toda extensão do barbante. Também há as terminações nervosas (1G), capazes de captar estímulos térmicos, mecânicos ou dolorosos, feitas com pedaços de espuma EPE recortadas em tiras, entrelaçadas e ramificadas no final.

Por fim, relacionado com o folículo piloso, está o músculo eretor do pelo (1H), responsável pela movimentação do mesmo; representado no modelo por um pedaço de tecido vermelho com textura no sentido horizontal, simbolizando as fibras do tecido muscular.

A hipoderme (1I), terceira e última camada, é constituída por tecido adiposo (gordura), sendo uma reserva de material nutritivo e ainda responsável por impedir a perda de calor. Foi feita a partir de bolinhas de isopor pintadas com tinta amarela e coladas em camadas irregulares, dando um efeito de alto relevo.

Para a confecção do modelo de mamas, foi usado um molde de mama comprado em loja de \$ 1,99, no qual as glândulas mamárias (4A) foram representadas por bolinhas de biscoito coladas de forma a aparentarem um pequeno cacho de uvas,

com ductos de cano de sonda pintados de vermelho e o tecido adiposo (4B) ao redor feito com as mesmas bolinhas de isopor amarelas usadas no modelo de pele.

Foi redigido texto transcrito em Braille contendo a anatomia da orelha. Sendo que os modelos confeccionados e os textos foram utilizados durante aula realizada no Museu de Anatomia/IB/B, onde participaram deficientes visuais e deficientes auditivos que frequentavam o ensino médio.

É importante ressaltar a necessidade de um educador acompanhando os alunos para auxiliá-los no momento de apresentação dos modelos didáticos.

RESULTADOS

No início da visita ao Museu, os alunos acompanhados pela professora responsável por essa sala, foram identificados com crachás, proporcionando uma interação maior entre os alunos e os monitores do Museu. A seguir os alunos foram questionados em relação ao conteúdo que seria oferecido com a finalidade de despertar maior interesse sobre o tema e estimulá-los para a leitura do texto. A avaliação dos modelos foi realizada por 5 alunas deficientes visuais, sendo 2 com visão subnormal, e 1 aluna deficiente auditiva, com idades entre 16 e 20 anos, em visita ao Museu de Anatomia do Instituto de Biociências, Unesp Câmpus de Botucatu. As estudantes da escola E.E Prof. Pedro Torres estavam acompanhadas por duas professoras da sala de recursos especiais da instituição, sendo uma delas especialista em *Libras*. Iniciamos a conversa de forma despreziosa e informal, questionando-as sobre o que já sabiam sobre o Sistema tegumentar, a pele e seus anexos. Todas se mostraram participativas e interessadas em relação ao tema abordado. Através dessa conversa informal nos situamos a respeito dos conhecimentos prévios dos alunos e assim foi possível abordar o tema de uma forma mais eficiente para a aquisição do conhecimento por parte dos mesmos.

Em seguida, elas receberam o texto conceitual impresso em braile, sendo que a de visão subnormal e a deficiente auditiva receberam o texto com impressão a tinta, impresso em letras tamanho grande. Realizamos a leitura do texto em voz alta, com pausas para explicações e comentários, e, concomitantemente à leitura, as alunas foram apresentadas aos modelos anatômicos, fazendo as correlações dos conceitos que ouviam com as estruturas que pertenciam aos modelos e, no caso das meninas de visão subnormal, além das diferentes texturas, as cores fortes e contrastantes também auxiliaram na diferenciação das partes do modelo.

Abordamos não só conceitos e definições anatômicas, mas também assuntos do dia a dia relacionados à pele, como a importância do protetor solar e os perigos da exposição excessiva ao sol, podendo ocasionar câncer. As alunas demonstraram interesse pelo assunto e aproveitaram o espaço para tirarem dúvidas.

Após essa aula novas dúvidas surgiram, as quais foram prontamente esclarecidas. Entre elas destaca-se a diferença na cor da pele, uso de filtro solar e queimaduras.

Ao final da aula prática os alunos demonstraram domínio do conteúdo e destreza no manuseio dos modelos, sendo que tomaram a frente para esclarecer perguntas de seus colegas utilizando os modelos para suas respostas. Essa avaliação consistiu em monitoramento constante, durante toda a aplicação do texto e do modelo, por meio de observação do contato dos alunos com o modelo elaborado, questionamentos realizados pelos alunos que demonstravam o nível de compreensão sobre o tema e, a sistematização feita pelos alunos sobre conteúdo abordado.

Segue abaixo o texto descritivo que foi transcrito em *braille*:

O corpo humano é constituído de um conjunto de sistemas, cada um com determinada função a ser executada para manter o organismo em ordem. Um desses sistemas é o tegumentar.

O sistema tegumentar abrange a pele, os pelos, as unhas, as mamas e as glândulas sebáceas e sudoríparas. A pele é formada por duas camadas diferentes, mas unidas entre si por junções de células. Essas duas chamadas são chamadas Derme e Epiderme.

A epiderme é formada por várias camadas, chamadas de estratos, justapostas. A camada mais interna possui células que se multiplicam constantemente, empurrando as mais velhas para a superfície do corpo. Essas células mais velhas, conforme envelheceram, produziram uma substância proteica resistente e impermeável, chamada queratina. Essa queratina torna a pele resistente a atritos. Certos locais do corpo possuem mais queratina, como as mãos e os pés, pois sofrem mais atritos e são expostos com mais frequência, então precisam de maior proteção.

Na epiderme, na sua porção mais interna, estão presentes células chamadas melanócitos. São elas que determinam a coloração da pele, mas também

dos olhos. Elas também auxiliam na proteção contra raios solares, nocivos à pele. As conhecidas sardas e pintas decorrem de acúmulos de melanina.

É na epiderme que se originam as glândulas – sudoríparas e sebáceas –, apesar de estarem mergulhadas em outra camada – a derme.

A derme está localizada logo abaixo da epiderme. Ela possui vários vasos sanguíneos e terminações nervosas, além de células que produzem fibras elásticas e colágenas, que dão elasticidade e resistência à pele. As terminações presentes na derme são importantes, pois são responsáveis por captar estímulos térmicos, mecânicos ou de dor.

As glândulas sudoríparas nela presente possuem a importante função de regular a temperatura do corpo. Isso ocorre através do suor, que absorve calor por evaporação da água presente no nosso corpo. Elas são caracterizadas por um longo ducto que atravessa a epiderme e se abre na superfície mais externa da pele, onde, por meio de poros, excretam sua secreção, chamado suor. Ele tem por função refrescar o corpo quando a temperatura do ambiente ou do corpo está elevada.

As sudoríparas são abundantes nas palmas das mãos e na planta dos pés. Nas axilas e nos órgãos genitais também existem glândulas com função excretora parecida com a das sudoríparas, mas com odor que se caracteriza por contato com bactérias.

As glândulas sebáceas também estão inseridas na derme, menos nas regiões da palma da mão e da planta dos pés. Semelhantes às sudoríparas, sua secreção, também chamada de sebo, serve para lubrificar a pele e os pelos. Anexos à pele, estão os pelos, as unhas e as mamas.

Os pelos cobrem praticamente toda a pele, exceto as palmas das mãos e planta dos pés. São divididos em duas partes; uma haste, que fica acima da pele e exposta, e uma raiz, que fica presa no chamado folículo piloso, que está inserido na derme ou na tela subcutânea.

A tela subcutânea é uma camada abaixo da derme, cheia de células que armazenam gordura, chamadas adiposas ou adipócitos. Também chamada hipoderme, ela tem a função de reservar energia, proteger o corpo contra choques mecânicos e como isolante térmico.

Voltando ao pelo, ele possui uma base dilatada, chamada de bulbo piloso. Ao lado dele, horizontalmente, está um feixe de fibras musculares lisas, deno-

minadas músculo eretor do pelo. Esse músculo é responsável pela ereção dos pelos. O pelo está inserido num espaço chamado folículo piloso. É nele que a glândula sebácea se abre.

As unhas são placas de queratina que estão presentes na ponta dos dedos. Também são produzidas por glândulas; essas secretam camadas de queratina que ficam aderidas na pele até sua extremidade, quando geralmente são cortadas.

As mamas também são anexos da pele, formadas por glândulas que se modificam e se especializam na produção de leite na mulher gestante. Essas glândulas são chamadas mamárias.

A forma da mama é semelhante a um cone, mas há variações, dependendo da quantidade de células adiposas na tela subcutânea, de gestação ou da idade. O desenvolvimento dela se inicia na puberdade e podem mudar conforme as gestações e a idade, que influencia na elasticidade das estruturas que a sustenta.

Câncer de pele

O câncer de pele é caracterizado pelo crescimento anormal e descontrolado de células que compõem a pele. Como existem vários tipos de células, qualquer uma delas pode dar origem a um câncer, portanto, existem vários tipos do mesmo.

A prevenção do câncer, seu diagnóstico e tratamento é acompanhado pelo dermatologista, médico especializado em pele.

Existem fatores de risco que podem agravar um caso de câncer ou até mesmo iniciar um, como a exposição solar. Pessoas que tomaram muito sol ao longo da vida sem proteção, sofrem uma agressão do sol contra a pele, que pode levar a alterações celulares e um posterior câncer.

A idade e o sexo também podem influenciar. O câncer de pele incide na maioria dos casos pessoas na idade adulta e homens com mais frequência do que mulheres.

A pele em si também influencia na ocorrência do câncer. Pessoas com a pele, cabelos e olhos claros tem mais chances de sofrer dessa alteração celular, assim como as albinas e com sardas distribuídas pelo corpo. Pessoas com muitas pintas também devem estar atentas a qualquer alteração, como o aparecimento de novas pintas ou alteração na cor e formato das que já existiam.

Outro fator que influencia nos casos de câncer é o histórico familiar, pois segundo estudos, ele é mais comum em pessoas com antecedentes familiares que tiveram a doença. Nesses casos, as visitas ao dermatologista devem ser ainda mais frequentes. E por último, mas não menos importante, o fato imunológico. Pessoas com a imunidade enfraquecida tem o risco aumentado de câncer de pele.

Importância do uso de protetor solar

O uso do protetor solar é cada vez mais anunciado. Ele ajuda a combater o câncer de pele, ajuda a evitar insolações, queimaduras, manchas de pele, envelhecimento precoce, flacidez, lesões e outras complicações na pele.

Segundo especialistas, ele deve ser utilizado não apenas em dias ensolarados, mas também em dias nublados e de inverno. Sua eficácia está relacionada à quantidade e ao modo de aplicação, que deve ser uniforme e conforme a cor e o tipo de pele. A pele é classificada em tipos, e conforme esses tipos é indicado um tipo de protetor solar.

Os tipos 1 e 2 são as peles muito brancas e peles brancas, que jamais se bronzeiam e se queimam com facilidade. Para pessoas com esse tipo de pele é recomendado o fator de proteção 60, que são capazes de bloquear até 98,5% dos raios ultravioletas.

Os tipos 3 e 4 são as peles ligeiramente morenas e peles morenas, que já contam com uma proteção natural vinda dos melanócitos. Apesar de se queimar com facilidade, se bronzeiam e são protegidas com um fator menor, o 30, que filtra 96% dos raios ultravioletas.

Os tipos 5 e 6 são as peles muito morenas e as peles negras. Para essas, que se bronzeiam com facilidade e raramente se queimam, o fator 15% é suficiente e o mais indicado.

Deve-se usar sempre a palma das mãos para aplicar aproximadamente 30 ml de protetores e bloqueadores solar, sem esquecer das orelhas, pés, pescoço e face, e de reaplicar após contato com a água.

A seguir o registro fotográfico dos modelos confeccionados.

Figura 1 Modelo de pele humana (1A – epiderme, 1B – folículo piloso, 1C – Derme, 1D – Glândula sebácea, 1E – Glândula sudorípara, 1F – vasos sanguíneos, 1G – terminação nervosa, 1H – músculo eretor do pelo, 1I – hipoderme).

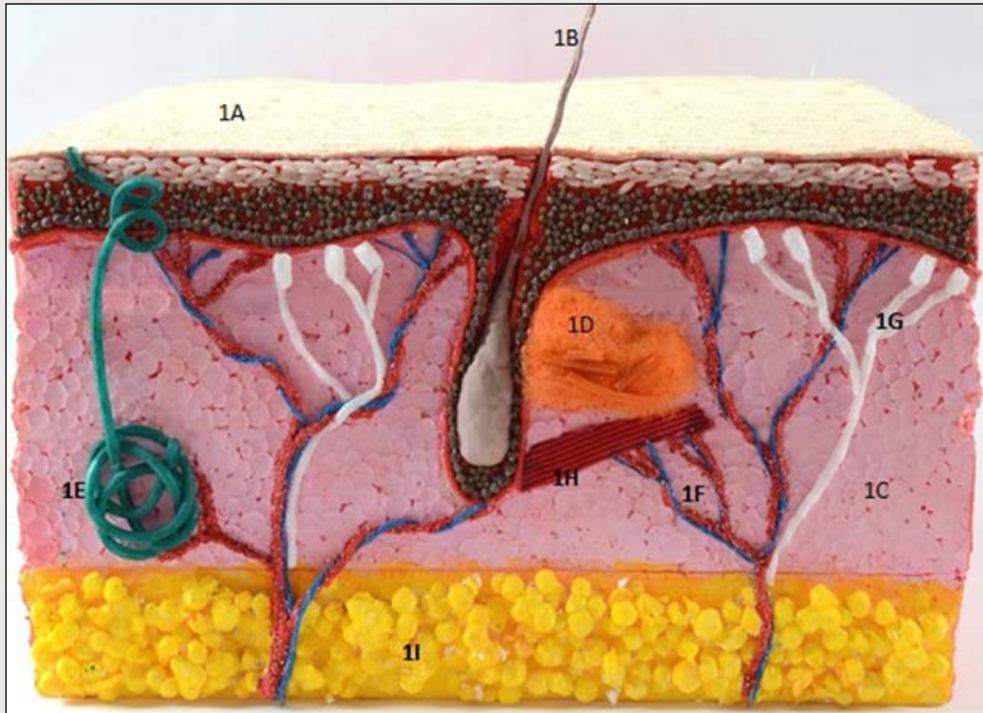


Figura 2 Modelo de mama.



Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Figura 3 Visão interna da mama.

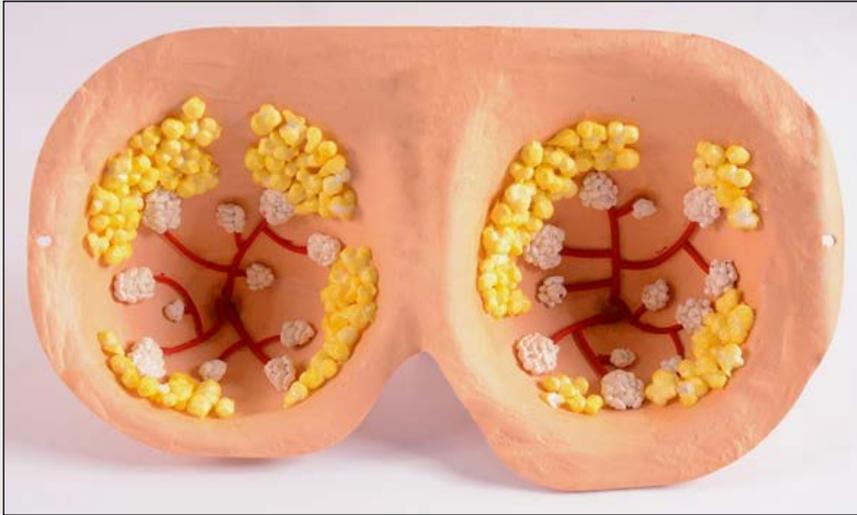


Figura 4 Detalhe da visão interna da Mama (4A – glândula mamária, 4B – tecido adiposo, em vermelho – ductos lactíferos).



COMENTÁRIOS GERAIS

Segundo Nunes & Lomonaco (2010), é preciso ter em mente que a cegueira é uma condição do indivíduo, assim como sua classe social, gênero, cor e raça, fatores que, infelizmente, influenciam sim no processo de aprendizagem e de-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

envolvimento humano, porém são limitações possíveis de serem superadas. No caso da deficiência visual especificamente, as informações do mundo podem ser transmitidas de diferentes formas, não apenas a visual, fazendo com que a criança deficiente tenha também oportunidade de aprender, assim como os colegas videntes.

Se a visão é uma função importante, é preciso destacar, como o faz Vigotski (2000), que a sua ausência ou deficiência não impede o desenvolvimento, embora possa limitar, principalmente, a sua dimensão social. Para combater esse efeito (secundário) da deficiência visual é preciso investir de forma consciente e planejada na organização de um ambiente que promova a interação social e a participação dessas crianças.

A relação didática pode ser considerada, como o conjunto de interações que os alunos e o professor mantêm entre si na realização de uma ação direcionada a uma finalidade a propósito de um conteúdo de ensino e aprendizagem em um quadro espaço-temporal determinado, em geral o quadro escolar (JONNAERT & BORGHT, 2002).

Os métodos de ensino devem contribuir para que o aluno mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente do processo de aprendizagem. As técnicas de ensino empregadas de maneira correta contribuem em vários aspectos na aprendizagem (NÉRICI, 1991): motivam e despertam o interesse dos alunos; favorecem o desenvolvimento da capacidade de observação; aproximam o aluno da realidade; propiciam visualização ou concretização dos conteúdos da aprendizagem; oferecem informações e dados; permitem a fixação da aprendizagem; ilustram conceitos mais abstratos; desenvolvem a experimentação concreta; possibilitam a oportunidade de o aluno manifestar aptidões e desenvolver habilidades manuais.

Os sentidos são o elo entre o homem e mundo exterior, e, portanto, a estimulação de vários sentidos facilita a aprendizagem. Pesquisas demonstram que estímulos combinados (ver e escutar, ver e debater, ouvir e experimentar) aumentam a eficácia dos registros quando comparado a estímulos únicos (ler ou ouvir ou ver) (PILETTI, 2001).

Para os deficientes visuais a formação de imagens e conceitos se dá pela experiência tátil, auditiva, e olfativa, inter-relacionada com a linguagem das pessoas que interagem com elas (ORMELEZZI, 2000).

Proporcionar uma maior eficiência na aprendizagem é papel do professor, e o uso adequado de diferentes procedimentos e de recursos de ensino pode colaborar para o desenvolvimento do aluno (PILETTI, 2001).

A educação escolar de alunos especiais necessita de recursos específicos para ser bem sucedida. Materiais adaptados, adequados ao entendimento tátil-cinestésico, auditivo, e sensitivo no geral, são de extrema importância, assim como o uso da escrita em Braille. Entretanto, recurso nenhum é suficiente se há falta de preparo do educador e desconhecimento sobre a grande capacidade de aprendizagem desses alunos deficientes visuais.

Para Laplane & Batista (2008), as características do funcionamento do sistema educacional fazem com que muitas vezes a dinâmica escolar interponha barreiras entre a criança com deficiência visual e o conhecimento. A estrutura que agrupa muitos alunos na mesma classe e privilegia aqueles com bom desempenho acadêmico dificulta a personalização do ensino e o atendimento dos que apresentam necessidades especiais. Dessa forma, os exemplos de confecção e uso de materiais acessíveis em atividades concretas e projetos de ensino remetem ao conjunto de informações que constitui a base sobre a qual as estratégias pedagógicas serão construídas, utilizando-se recursos específicos, materiais diversos e pequenas adaptações, segundo a necessidade.

A realidade é que o mecanismo visual é supervalorizado no que diz respeito aos processos de aquisição de conhecimento, o que acarreta na ideia de restrição do cego ao seu próprio desenvolvimento.

Estima-se que a visão é responsável por 80% do conhecimento. Enquanto Batista & Enumo (2000) questionam esse fato alegando que, mesmo sendo a visão uma importante via de informação, ela não é única. O desenvolvimento do deficiente visual é passível de dificuldades como o de qualquer ser humano, o que não se deve é deixar que a situação diferenciada impeça-os de se esforçar o máximo, e que o professor saiba exigir do aluno toda capacidade que ele possui.

Outra questão importante no momento da educação especial é a escolha de uma literatura específica que auxilie o educador no momento da aula, o que é um problema, já que existe uma carência bibliográfica. É claro que existem artigos, mas ainda existe uma lacuna na bibliografia especial (CAMARGO, 2011). A maior questão é saber que são muitas as possibilidades de ensinar e explorar alguns fatos, basta apenas ter um olhar diferente sobre recursos táteis que irão

auxiliar o aluno com deficiência não só a conhecer nomes e funções, mas também conhecer os passos da construção até chegar aos modelos utilizados (BATISTETI et al., 2009).

Há muito por se fazer para que o conhecimento, em sua íntegra, seja transmitido a este público e uma das tarefas é a elaboração de material específico para cada tema abordado em sala de aula, uma vez que todos frequentam classes regulares no ensino fundamental, médio e na universidade, participando das aulas em conjunto com alunos sem problemas visuais. Pode-se dizer que o objetivo do projeto foi alcançado com êxito, pois se percebe que a maioria dos visitantes tem certo conhecimento sobre o tema abordado mas nem sempre esses conceitos estão bem esclarecidos. Desse modo conseguimos conduzir os alunos por caminhos nos quais o processo educativo se apresente de forma mais significativa, incluindo-os em uma realidade que lhes permite explorar o desconhecido por meio de um conhecimento por eles construído no ambiente escolar e em outros espaços educativos. Essa experiência pode proporcionar uma troca de conhecimento muito rica e recheada de momentos prazerosos que o conhecimento acadêmico na maioria das vezes não proporciona aos alunos da graduação, e também estimulou a sede de conhecimento e a vontade de estar envolvido com questões de tanta importância.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. G.; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual. In: NOVO, H. A.; MENANDRO, M. C. S. (Ed.). *Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano*. Vitória: Ufes, 2000.

BATISTETI, C. B. et al. Uma discussão sobre a utilização da história da ciência no ensino de célula para alunos com deficiência visual. In: ENPEC, 7, 2009, Florianópolis.

BAUMEL, R. C. R.; Castro, A. M. Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais. *Integração*, v. 14, n. 24, p. 6-11, 2002.

BECK-WINCHATZ, B.; OSTRO, S. J. Using asteroid scale models in space science education for blind and visually impaired students. *The Astronomy Education Review*, v. 2, n. 2, p. 118-26, 2003.

CAMARGO, E. P. et al. Contextos comunicacionais adequados e inadequados à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. *Revista Eletrônica de Ensino das Ciências*, v. 8, n. 1, 2009.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. Recursos didáticos na educação especial. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 15, 2000.

FONTANA, M. V. L.; VERGARA NUNES, E. L. Educação e inclusão de pessoas cegas: da escrita braille à internet. *Revista Fafibe on-line*, Bebedouro, n. 2, p. 1-6, 2006.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Integração*, v. 14, n. 24, 22-7, 2002.

GRADY, C. A. et al. Accessible universe: making astronomy accessible to all in the regular elementary classroom. *The Astronomy Education Review*, v. 2, n. 2, p. 1-19, 2003.

JONNAERT, P.; BORGHT, C. V. *Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JUSTINA, L. A. D.; FERLA, M. R. A utilização de modelos didáticos no ensino de genética – exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto. *Arquivos do Mudi*, v. 10, n. 2. p. 35-40, 2006.

LAPLANE, A. L. F. de; Batista, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-27, maio/ago. 2008.

NÉRICI, I. *Introdução à didática geral*. 16. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

NUNES, S. LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 56-64, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. de. *Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

ORMELEZZI, E. M. *Os caminhos da aquisição de conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PILETTI, C. *Didática geral*. 23. ed. São Paulo: Ática. 2001.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SIMÕES, E.; SOARES, E. C. A construção de modelos atômicos no ensino de química. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, Mato Grosso, 17, 2009. *Anais...*

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 2000.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

3

RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: COM A PALAVRA ALGUNS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Fátima Inês Wolf de Oliveira

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: Educação de qualidade é sinônimo de educar em um contexto no qual as diferenças individuais e entre todos os membros do grupo (classe) são destacadas e aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo ensino-aprendizagem. A partir desses princípios o objetivo desta pesquisa foi investigar junto a professores de educação infantil da cidade de Marília quais as necessidades educacionais de seus alunos com deficiência visual, bem como, indicar recursos de tecnologia assistiva que atendessem a essas necessidades. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, em uma única etapa que contou com um procedimento para coleta e análise de dados. Realizou-se uma entrevista com os professores do ensino regular que tinham em suas classes alunos com deficiência visual matriculados, a fim de obter informações mais precisas sobre suas necessidades educacionais especiais. Os dados revelaram que dispositivos e as ferramentas de informática, considerados de grande relevância, ainda são inacessíveis para a maioria dessas crianças; a falta e a precariedade de serviços especializados são indicadas como fatores que dificultam e comprometem a sua escolarização; as crianças com cegueira reclamaram a necessidade de acesso à literatura especializada em braile e as educadoras o acesso às tecnologias assistivas em diversas áreas do conhecimento e no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Tecnologia assistiva; ensino de crianças com deficiência visual; educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

A construção coletiva de uma nova escola que trabalhe as diferenças e potencialidades individuais como fator de crescimento, para todos os educandos, é hoje uma tarefa que se impõe aos profissionais da educação. Nesse sentido, torna-se urgente buscar alternativas que resultem em transformações positivas nas escolas regulares que estão recebendo cada vez mais alunos com necessidades educacionais especiais. Esse processo, na perspectiva de inclusão educacional

iniciou-se na década de 90 tendo sido precedido por diferentes etapas, caracterizando três paradigmas: segregação, integração e inclusão.

Estudos recentes têm constatado a necessidade de intervir e auxiliar a prática pedagógica dos profissionais envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiências (FREITAS, 2006; GOMES e SOUZA, 2011; OLIVEIRA, 2013). Essa iniciativa se justifica pela sua relevância tanto na formação de profissionais de educação com uma visão diferenciada da inclusão, quanto na atualização constante dos conceitos de tecnologia assistiva para os profissionais da rede de ensino que atuam com deficientes visuais. Para Cortelazzo (2006, p. 47) “o professor precisa, também, ser preparado para trabalhar em equipe, desenvolvendo atitudes de ação e de recepção, de comunicação, de produção de conhecimento e de divulgação e socialização de suas descobertas, de seu conhecimento e de seus saberes”.

Grande parte dos professores das escolas comuns, segundo Mantoan (2006), acredita que ensino escolar individualizado e adaptado é o mais adequado para o atendimento das necessidades escolares das crianças deficientes. Por outro lado, os professores especializados, acreditam que o ensino escolar especializado é o ideal para os alunos com deficiência e que só alguns deles poderiam frequentar as salas de aula de ensino regular nas escolas comuns.

O processo de inclusão das crianças com deficiência visual na escola e na sociedade requer conhecimentos específicos dos profissionais envolvidos. Quais são as necessidades educacionais das crianças deficientes visuais na educação infantil? Quais seriam as adaptações necessárias para um bom desempenho acadêmico do aluno com limitação visual? Quais atitudes e conhecimentos necessários deveriam ser dominados pelos professores? Tais questionamentos motivaram a investigação do desempenho acadêmico de crianças deficientes visuais e a indicação dos recursos e dos procedimentos de ensino adequados ao seu ensino. Hoje, tendo em vista a perspectiva de uma escola inclusiva, acredita-se que o conhecimento de adaptações curriculares com o apoio da tecnologia assistiva, por parte dos professores do ensino comum, pode tornar-se elemento facilitador para a inclusão escolar de crianças com deficiência visual.

Njoroge (1994) salienta que é preciso auxiliar os estudantes com baixa visão a alcançarem a utilização máxima do sentido visual com a maior quantidade de adaptações. Também é preciso ajudá-los a manter um equilíbrio real entre o que é possível e o que é prático. Assim, para o professor que tem em sua sala um alu-

no com baixa visão, não deve haver limite para a criatividade e para a utilização de recursos que motivem sua vontade de aprender. No momento em que se fizerem necessárias as adaptações curriculares às necessidades do aluno com baixa visão não se trataria de modificar os conteúdos de ensino, mas, sim, como e quando ensiná-los. Para que a utilização do recurso adaptado, pelos alunos com baixa visão, alcançasse a melhor eficiência possível, foram levados em conta os critérios acima em sua seleção, adaptação e na elaboração.

A tecnologia assistiva tem sido reconhecida como elemento fundamental na inclusão social de pessoas com deficiência. Entretanto, apesar de se afirmar que 14,5% da população brasileira apresente algum tipo de deficiência, a prática da tecnologia assistiva no Brasil ainda está bastante tímida. Os alunos com deficiência visual, cegos ou com visão subnormal, compõem um grupo que necessita de alguns recursos didáticos, tecnológicos e adaptações curriculares para que possam participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dos esforços realizados para a capacitação dos professores do ensino regular a realidade educacional brasileira aponta lacunas e graves problemas no processo de inclusão de alunos com deficiências visuais.

Bersch (2007) salienta que construir e criar Tecnologia Assistiva no ambiente escolar é o mesmo que buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou necessita. Significa encontrar uma estratégia para que ele possa “fazer” de outro jeito, valorizando o seu jeito de fazer e aumentando suas capacidades de ação e interação, a partir de suas capacidades. Representa também inovação na comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras e artes, com a utilização de materiais escolares e pedagógicos especiais. O deficiente pode também lançar mão do computador como alternativa de escrita, fala e acesso ao texto, assim, provendo meios para que possa desafiar-se a experimentar e conhecer, permitindo que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. Ainda segundo a autora são exemplos de T.A. nas escolas: canetas e pincéis engrossados; material pedagógico ampliado ou em relevo; textos em braile; lupas; máquinas braile; mouses alternativos; softwares com acessibilidade; sinalizações visuais e em braile, entre outras.

Os alunos com deficiência visual possuem grandes possibilidades de desenvolvimento pessoal e intelectual desde que sejam a eles oferecidas oportunidades de aprendizagem que utilizem metodologias e recursos didáticos adequados a sua forma de perceber e sentir o meio em que vivem.

Cerqueira e Ferreira (1996) já destacaram a importância dos recursos didáticos na educação de pessoas com deficiência visual considerando: a dificuldade de contato com o ambiente físico; a carência de material adequado para a condução da aprendizagem; a necessidade de contato com os objetos para formar conceitos; a motivação para aprender; e, o manuseio de diferentes materiais para o treinamento da percepção tátil. Pereira, Roberto e Oliveira (2004) desenvolveram pesquisa junto a professores do ensino comum e do ensino especializado e constataram a necessidade de realizar as adequações de recursos com criatividade para favorecer um melhor desempenho acadêmico dos alunos deficiência visual.

As pessoas com *baixa visão* apresentam alteração da capacidade funcional da visão, em consequência de inúmeros fatores tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode apresentar nível severo, moderado ou leve, podendo ainda também decorrer de fatores ambientais inadequados (BRASIL, 2006). As pessoas *cegas* apresentam perda total da visão até a ausência de projeção de luz.

Educar na diversidade é sinônimo de ensinar em um contexto educacional no qual as diferenças individuais e entre todos os membros do grupo (classe) são destacadas e aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo ensino-aprendizagem. Ao realizar a flexibilização e o enriquecimento do currículo, com a ativa participação dos seus estudantes, o docente oferece oportunidades variadas para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de cada aluno. E foi tentando respeitar esses princípios que esse trabalho questionou: quais são as necessidades educacionais dos alunos com deficiência visual no contexto da educação infantil? O objetivo desta pesquisa foi investigar junto a professores de educação infantil da cidade de Marília quais as necessidades educacionais de seus alunos com deficiência visual, bem como, indicar recursos de tecnologia assistiva que atendessem a essas necessidades.

MÉTODO

Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, em uma única etapa que contou com um procedimento para coleta e análise de dados. Realizou-se uma entrevista com os professores do ensino regular que tinham em suas classes alunos com

deficiência visual matriculados, a fim de obter informações mais precisas sobre suas necessidades educacionais especiais. Segundo Lüdke e André (1986) a investigação qualitativa destina-se a coletar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao pesquisador desenvolver uma cadeia de pensamento sobre como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo.

Participantes: cinco professoras da Educação Infantil que tinham entre seus alunos crianças com deficiência visual. Após obter autorização dos diretores das escolas de educação infantil, as professoras foram identificadas em suas respectivas escolas, para confirmar sua participação na pesquisa e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Assim, foram agendados os dias e os locais mais adequados para realização da entrevista.

Coleta de dados: foi realizada nas Escolas Municipais de Educação Infantil da cidade de Marília das professoras que participaram do estudo proposto pela pesquisadora. Para a coleta de dados, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturado que forneceu as informações sobre as necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência visual. O roteiro de entrevista foi previamente elaborado contemplando o objetivo do estudo e, posteriormente, passou pela avaliação de três juízes que conhecem a temática estudada e que tem o domínio sobre avaliação de um roteiro de entrevista. Após atender as modificações solicitadas pelos juízes, o roteiro foi reestruturado e construiu-se então a versão final do instrumento.

O roteiro de entrevista contou com duas partes: a) caracterização das participantes: identificação pessoal das entrevistadas, proporcionando maior interação para a continuidade da entrevista; b) perguntas relacionadas ao tema em questão: com o objetivo de obter informações sobre o que as professoras conhecem sobre deficiência visual o roteiro foi dividido em temas – características da criança (seu aluno) com deficiência visual, comportamento da criança na sala de aula/hora do lanche/pátio, respostas acadêmicas da criança durante o desenvolvimento das atividades curriculares. A entrevista teve como base o roteiro previamente definido, porém, quando necessário, a pesquisadora realizou adaptações aprofundando o questionamento das respostas emitidas pelas professoras, estimulando-as a falarem mais sobre o tema. As entrevistas foram gravadas e posteriormente os conteúdos verbais foram transcritos.

Análise de dados: A realização de entrevistas foi, para este estudo, experiência bastante enriquecedora, pois nelas foram revelados os fatos de quem trabalha

diariamente com o problema que se buscou elucidar. As professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil que trabalham com crianças com deficiência visual proporcionaram com seus relatos um entendimento maior das questões pertinentes às necessidades educacionais desses alunos. Nessa etapa do trabalho, as informações foram transcritas analisadas e categorizadas, considerando os objetivos propostos. Em continuidade, a transcrição das falas e a leitura dos textos possibilitou a realização da análise de conteúdo verbal e a identificação dos relatos significativos para o objetivo do trabalho, agrupados de acordo com a semelhança dos assuntos categorizados. Bardin (1997) define análise de conteúdo como um instrumento de diagnóstico que leva a cabo interferências específicas ou interpretações sobre um dado aspecto.

A pesquisadora elaborou um quadro de temas, de forma que as falas das entrevistadas fossem recortadas e distribuídas de forma adequada nas categorias estabelecidas com a análise realizada. Depois da categorização das entrevistas, realizou-se um levantamento de significado das respostas apresentadas pelas professoras. Na investigação dos conteúdos verbais foram observados vários temas que foram agrupados em seis categorias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados revelaram que dispositivos e as ferramentas de informática, considerados de grande relevância, ainda são inacessíveis para a maioria dessas crianças. A falta e a precariedade de serviços especializados são indicadas como fatores que dificultam e comprometem a sua escolarização. As respostas detectadas revelam a escassez de material pedagógico adequado e de livros transcritos para o Sistema Braille, sonoros ou em suporte digital acessível. Para os alunos com baixa visão as docentes revelaram as limitações do ambiente físico e das condições de iluminação. Estes alunos necessitam de material ampliado, de desenhos, imagens e gráficos em relevo; para as crianças com cegueira os profissionais explicitam a necessidade de acesso à literatura adaptada e às tecnologias assistivas em diversas áreas do conhecimento e no mundo do trabalho nessa esfera da educação infantil.

Segundo o MEC é no espaço das salas de recursos, que é destinado ao atendimento especializado, na escola, que o aluno experimentará várias opções de equipamentos, até encontrar o que melhor se ajusta à sua condição e necessi-

dade. Após identificar que o aluno obteve sucesso com a utilização do recurso de TA, o professor especializado deverá providenciar que esse recurso seja transferido para a sala de aula ou permaneça com o aluno, como um material pessoal (BRASIL, 2003).

É importante ressaltar a importância que a utilização de tecnologia assistiva teve para esses alunos porém não se pode perder de vista que o recurso necessita da ação eficiente e consciente de quem o utiliza. Conforme as palavras de Manton (2005) salientando que: o desenvolvimento de projetos e estudos que resultam em aplicações de natureza reabilitacional tratam de incapacidades específicas. Servem para compensar dificuldades de adaptação, cobrindo déficits de visão, audição, mobilidade, compreensão. Assim sendo, tais aplicações, na maioria das vezes, conseguem reduzir as incapacidades, atenuar os déficits ao auxiliarem na fala, no caminhar independente, na audição, na visão e na aprendizagem.

Mas tudo isto só não basta. O que é o falar sem o ensejo e o desejo de nos comunicarmos uns com os outros? O que é o andar se não podemos traçar nossos próprios caminhos, para buscar o que desejamos, para explorar o mundo que nos cerca? O que é o aprender sem uma visão crítica, sem viver a aventura fantástica da construção do conhecimento? E criar, aplicar o que sabemos, sem as amarras dos treinos e dos condicionamentos?.

Daí a necessidade de um encontro da tecnologia com a educação, entre duas áreas que se propõem a integrar seus propósitos e conhecimentos, buscando complementos uma na outra (MANTOAN, 2005).

A entrada da criança na escola proporciona-lhe situações de participação em um grupo social mais amplo que o da família e ajuda-a a adquirir hábitos, fazer experimentações, formar conceitos e ampliar o vocabulário. Dessa forma, essa fase inicial de aquisição de conhecimentos vai requerer da criança maior atenção concentrada e motivação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, facilitada pelos estímulos visuais e sonoros do ambiente familiar, da escola e dos meios de comunicação.

Podem ser citados como *sugestão* para produção e a utilização da tecnologia assistiva, a confecção de recursos didáticos adaptados aos alunos de baixa visão, tais como: exercícios matemáticos ampliados e em relevo, exercícios de alto contraste, mapas geográficos de localização espacial com contraste, e, para os alunos com cegueira foram construídas maquetes de localização, corredores sensoriais

para percepção espacial e figura-fundo, recursos de estimulação tátil em relevo para alunos em fase de alfabetização, dominós de cores e formas (em relevo), mapas em alto relevo, utilização de softwares educativos, o que constitui-se importante iniciativa para o processo de inclusão desses alunos no ensino regular da cidade de Marília e região.

Este trabalho pretendeu contribuir com sugestões importantes aos professores regulares sobre a necessidade de se utilizar recursos adaptados para facilitar a aquisição de conhecimentos por parte de alunos com baixa visão e cegueira. Enfatizou-se porém que para a construção de uma escola, de uma família, enfim, de uma sociedade que se quer inclusiva há que se pesquisar, estudar e intervir de forma decisiva para o êxito desse processo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. História e teoria. In: _____. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997. p. 11-46.
- BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: _____. *Ensaio pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Org. Maria Saete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.
- _____. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Saberes e práticas da inclusão).
- CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. Recursos didáticos na educação especial. *Benjamin Constant*, p. 24-8, 2000.
- CORTELAZZO, I. B. de C. Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais: colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas. In: FÓRUM DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA DEFICIENTE, 1, 2006.
- GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. de. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. *Revista Psicopedagogia*, v. 28, n. 86, p. 185-93, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, M. T. E. *A tecnologia aplicada à educação na perspectiva inclusiva*. 2005. (Mimeogr.).

NJOROGE, M. El trabajo con alumnos con baja visión: algunas consideraciones útiles. In: SEMINÁRIO PARA PROFESSORES DE ALUNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL, Kajiado, Kenia, 1994.

OLIVEIRA, F. I. W.; ROBERTO, V. R. J; PEREIRA, C. M. O processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular e a importância dos recursos didáticos adaptados. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 4, 2005.

OLIVEIRA, J. B. G. A perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil: um estudo sobre as políticas públicas. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/>>. Acesso em: 2013.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

4

ESPAÇO E TEMPO NA BRINQUEDOTECA ESCOLAR TERAPÊUTICA

Fabio Camargo Bandeira Villela

Mônica Aparecida Pusso

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: O presente artigo aborda a singularidade do espaço e do tempo constituídos no trabalho terapêutico realizado em uma Brinquedoteca Escolar marcada por uma perspectiva lúdico terapêutica. O artigo representa uma extensão e um aprofundamento de artigo anterior intitulado *Brinquedoteca Escolar e intervenções lúdicas destinadas a alunos com dificuldades emocionais* e discute a singularidade do espaço e do tempo possíveis de serem constituídos em Brinquedotecas Escolares em uma intervenção lúdico terapêutica envolvendo um aluno e um discente de pedagogia. A partir de um atendimento realizado em 2014, verificou-se a fertilidade da combinação entre espaço potencial e tempo intermitente, possível na intervenção lúdica realizada no contexto da Brinquedoteca Escolar. O artigo não faz uma estimativa da importância dessa classe de brinquedoteca no interior da escola – portanto, não há a pretensão de firmar a Brinquedoteca Escolar Terapêutica como o tipo de brinquedoteca que seja único, prioritário ou mesmo imprescindível no interior da escola – antes busca a elucidação de questões teóricas suscitadas pelo atendimento lúdico a alunos que apresentavam significativas dificuldades emocionais, bem como fornece elementos para uma discussão mais ampla referente a possibilidades terapêuticas em contextos diversos.

Palavras-chave: Brinquedoteca escolar; espaço terapêutico; tempo terapêutico; lúdico terapêutico; Winnicott.

BREVE HISTÓRICO

O desenvolvimento de sucessivos projetos vinculados ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Câmpus de Presidente Prudente, relativos a uma Brinquedoteca Escolar terapêutica sob a coordenação do professor Fabio Camargo Bandeira Villela e sob a influência da teoria psicanalítica de Winnicott, permitiu: a) a constituição de uma expertise no atendimento – no espaço escolar – a alunos com dificuldades emocionais; b) um aprofundamento teórico envolvendo a teoria de Donald Winnicott e o atendimento a crianças com necessidades especiais em um contexto diverso do atendimento clínico clássico;

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

c) trazer questões em relação a aspectos importantes da teoria de Winnicott que servira de referência principal ao trabalho desenvolvido. O presente artigo tem por objeto esse terceiro item, ou seja, as questões teóricas suscitadas pelo atendimento a crianças que apresentavam significativas dificuldades emocionais. É certo que diferentes tipos de brinquedoteca são possíveis no interior da escola. O presente artigo, entretanto, refere-se a uma discussão teórica relativa à brinquedoteca escolar com foco em elaboração de conflitos e angústias, assim, discute uma brinquedoteca escolar com precípua função terapêutica.

Do artigo anterior (VILLELA e HOSOKAWA, 2012), surge a questão não completamente resolvida naquele momento sobre a possibilidade e a pertinência de obtenção de efeitos terapêuticos com crianças e jovens com deprivação¹ e que eventualmente apresentassem certo distúrbio de caráter² a partir de um vínculo que se estabelece através de um *contato intermitente* – apenas um encontro lúdico relacional de uma hora por semana entre a estagiária e o aluno de série inicial do Ensino Fundamental –, em oposição aos *contatos contínuos*, postulados por Winnicott como usualmente necessários para a condição psíquica acima referida.

Para Winnicott (2008, p. 260), o atendimento a crianças ou jovens com deprivação pode assumir duas formas muito diferentes e não excludentes: o atendimento clínico regular e o manejo de situações ambientais. Podemos claramente inferir que a primeira modalidade de atendimento, dada a sua natureza, seria tipicamente intermitente, com a presença do sujeito/paciente durante alguns minutos por dia e alguns dias por semana no consultório do psicanalista. Em oposição, o manejo de situações ambientais exigiria, para Winnicott (2005, p. 82), a vivência cotidiana, extensiva e contínua, entre o sujeito que necessitasse de ajuda e quem cuidasse dele e que, além disso, por ele, de alguma forma, estivesse responsável. Winnicott, referindo-se à criança privada de vida familiar – portanto,

-
- 1 O termo deprivação, aqui utilizado como tradução direta do termo em inglês *deprivation*, apresenta grande proximidade com o termo privação, mas, em seu sentido próprio, envolve a perda de proteção, cuidados e afetos que eram correntes na vida de uma criança e que possibilitaram a sua integração em momento anterior. Esse sentido particular de *deprivation* acaba tendo enorme importância teórica em Winnicott, envolvendo questões de etiologia, diagnóstico, tratamento e prognóstico, entre outras (cf. WINNICOTT, 2000 e 2005).
 - 2 Termo utilizado por Winnicott, expressa constituição de quadro psicopatológico a partir da cristalização de tendência antissocial (WINNICOTT, 2005, p. 277).

sujeita a nível considerável de privação –, discute as duas formas de tratamento disponíveis, bem como apresenta sua breve estimativa sobre cada uma delas:

Podem ser submetidas à psicoterapia pessoal, ou podem ser dotadas de um forte ambiente estável, com amor e carinho pessoal e doses crescentes de liberdade. De fato, sem este último método, o primeiro, (a psicoterapia pessoal) não tem probabilidade de ser bem sucedida. E com o fornecimento de um apropriado substituto para o lar, a psicoterapia pode-se tornar desnecessária, o que é boa coisa porque, praticamente, nunca é acessível. (WINNICOTT, 2008, p. 260)

Assim, sinteticamente, ao lado de um tratamento clínico intermitente, haveria outro envolvendo um manejo do ambiente e da relação cotidiana e contínua no tempo, realizada por aqueles que se dispõem a cuidar da criança.

Não obstante a postulação de Winnicott sobre essas duas formas de atendimento para crianças ou jovens com deprivação, mostra-se particularmente reticente em relação aos benefícios do atendimento clínico para pacientes nessa condição, seja tal atendimento realizado de forma isolada, seja de forma combinada com a outra modalidade de atendimento acima descrita. Da citação precedente, infere-se que o atendimento clínico clássico não seria, em geral, condição necessária nem suficiente para o adequado tratamento e para a obtenção de resultados terapêuticos consideráveis para pacientes jovens com deprivação. Winnicott manifesta seu ceticismo em relação ao atendimento clínico clássico para esses pacientes, em oposição às esperanças que deposita no tratamento realizado através de manejo ambiental para os mesmos, embora, em qualquer dos casos – mas especialmente àqueles com um quadro consolidado de distúrbio de caráter –, o atendimento a pacientes com deprivação costume ser relativamente complexo, difícil, desafiador.

Em publicação anterior (VILLELA e HOSOKAWA, 2012), discutiu-se a questão referente à evolução do tratamento para crianças e jovens que apresentassem reiterados comportamentos antissociais, decorrentes do estado de deprivação, que pareceu claramente diversa daquela postulada por Winnicott. Para aquele autor, faz parte necessária do tratamento e da evolução psíquica do paciente o ataque deste, bem como sua agressão sistemática, ao analista – ou a quem estivesse responsável por seu tratamento. Se o analista ou o cuidador do paciente sobreviver emocionalmente ao ataque, o tratamento seguiria seu curso de modo relativamente promissor. Caso contrário, o tratamento fracassaria.

Em relação ao ataque da criança ao seu cuidador, aborda, em seu texto *Tratamento em regime residencial para crianças difíceis*, do livro *Privação e delinquência*, as três fases recorrentes de adaptação da criança a um novo lar, e a segunda delas refere-se precisamente a esse ataque sistemático da criança a quem dela trata e ao espaço em que se relacionam:

Mais cedo ou mais tarde, a criança entra na segunda fase: o colapso desse ideal [dos cuidadores como ideais de bom pai ou de boa mãe – FV]. Primeiramente, dispõe-se a testar fisicamente o prédio e as pessoas. Quer saber que danos poderá causar e até que ponto poderá causá-los impunemente. Então, se descobre que pode ser fisicamente controlada, isto é, que o lugar e as pessoas nada têm a temer fisicamente dela, começa a testar mais sutilmente, jogando as pessoas umas contra as outras, tentando fazê-las brigarem, tentando fazer com que uma denuncie a outra, e empenhando-se ao máximo em se favorecer à custa de todas essas manobras [...] (WINNICOTT, 2005, p. 79)

Dado o ataque, o tratamento – ou cuidado – bem sucedido dependeria do adequado manejo dos cuidadores frente ao ataque da criança:

Se o alojamento passa sem problemas por esses testes, a criança entra na terceira fase; acalma-se, dá um suspiro de alívio e adere à vida do grupo como um membro comum. (WINNICOTT, 2005, p. 79)

Na mesma direção,

Espero que, do que eu disse, seja possível perceber que, do meu ponto de vista, a assistência residencial pode ser um ato deliberado de terapia realizado por profissionais num contexto profissional. Pode ser uma espécie de amor, mas, com frequência, tem que parecer mais um ato de ódio e a palavra-chave não é tratamento ou cura, mas sobrevivência. Se vocês sobreviverem [do ponto de vista psíquico – FV], a criança terá oportunidade de crescer e vir a ser algo parecido com a pessoa que deveria ter sido se um infausto colapso ambiental não estivesse acarretado o desastre. (WINNICOTT, 2005, p. 258)

A presença de comportamentos antissociais não é exclusiva de crianças com privação, conforme aponta Winnicott em seu livro *A criança e seu mundo* (WINNICOTT, 2008, p. 256-257), mas para essas crianças tais comportamentos seriam

típicos, sistemáticos e exacerbados – em grande parte pela provisão ambiental falha –, bem como o decorrente ataque ao tratamento, ao terapeuta, ao cuidador.

O curioso para nós é que as formulações de Winnicott, baseadas em sua experiência clínica e pediátrica, estavam em contradição com o que pudemos observar no curso de vários atendimentos realizados no âmbito da brinquedoteca escolar:

Assim, observamos alunos com privação e com reiterados comportamentos antissociais estabelecer de forma precoce um constante e excelente vínculo com o estagiário que o atendia: não atacava o vínculo ou o estagiário em praticamente nenhum momento do atendimento realizado ao longo de meses. Além disso, observamos tais alunos passarem por enormes transformações e melhoras ao longo do atendimento e essas melhoras se consolidarem e se generalizarem para contextos diversos do ambiente da brinquedoteca escolar: a sala de aula e outros espaços importantes ao aluno, como sua casa ou o espaço da escola como um todo (VILLELA e HOSOKAWA, 2012).

Dessa divergência com os achados de Winnicott, os autores se questionavam se teriam exagerado ao considerar tais alunos como apresentando um quadro de privação e apresentando de forma reiterada comportamentos antissociais, nos termos discutidos por Winnicott (VILLELA e HOSOKAWA, 2012, p. 192). Os autores consideraram, naquele artigo, essa hipótese pouco provável, mas preferiram não ter uma conclusão taxativa sobre o tema (VILLELA e HOSOKAWA, 2012, p. 195). Na hipótese oposta, considerada bastante provável, de haver sim privação e comportamento antissocial reiterado, a questão passa a ser: “O que haveria no tratamento realizado pela Brinquedoteca Escolar que possibilitaria uma melhora considerável, abrangente e relativamente estável do paciente sem que ele atacasse o vínculo com seu terapeuta, ou atacasse o próprio terapeuta?”.

A resposta formulada, ainda que preliminar, considerada plausível para elucidar essa questão, foi que a própria característica de intermitência dos atendimentos ao paciente possibilitava, no contexto de atividades lúdico-terapêuticas, essa forma de evolução do tratamento e da condição do paciente.

O projeto da Brinquedoteca Escolar, sob coordenação do professor Fabio Camargo Bandeira Villela, propiciou uma nova série de atendimentos a outros alunos, em 2014, portanto, dois anos depois da publicação do artigo referido. Assim como na série anterior de atendimentos, os alunos do Ensino Fundamen-

tal foram atendidos por discentes de pedagogia que tiveram estudo e orientação teórica prévia da teoria de Winnicott, bem como supervisão dos atendimentos realizados. Os atendimentos mais recentes, especialmente a um dos alunos do Ensino Fundamental, trouxeram novos elementos que permitiram retornar às questões formuladas no texto referido de 2012, especialmente quanto à questão do caráter intermitente do atendimento e de seus possíveis efeitos terapêuticos.

Portanto, o presente artigo passa a ampliar a discussão anteriormente feita referente ao *tempo terapêutico* do atendimento. Além disso, o atendimento a esse aluno também trouxe elementos para se pensar o *espaço terapêutico* enquanto tal, o que permite reflexões teóricas que explicitam e articulam espaço e tempo terapêuticos. A referência ao conceito winnicottiano de *espaço potencial* é inevitável e fértil, mas o desafio é repensá-lo à luz das contribuições dos novos atendimentos empreendidos e supervisionados.

Assim, em extensão ao artigo anterior, o presente texto discute a singularidade do espaço e do tempo possíveis de serem constituídos em Brinquedotecas Escolares em uma intervenção lúdico terapêutica envolvendo um aluno e um discente de pedagogia, participante do projeto. As reflexões propostas partem dos atendimentos direcionados a uma criança de oito anos do Ensino Fundamental de uma escola pública da região de Presidente Prudente. Tais atendimentos foram realizados por uma estudante do curso de pedagogia da FCT da Unesp – com estudo da teoria de Winnicott realizado através de grupo de estudo – e supervisionados pelo coordenador do projeto de Brinquedoteca Escolar e autor do presente artigo.

DESENVOLVIMENTO

O projeto denominado “Atividades lúdicas e relacionais para alunos com dificuldades emocionais”, vinculado ao Núcleo de Ensino da FCT/Unesp de Presidente Prudente aconteceu durante o ano de 2014, em uma escola pública de Ensino Fundamental, sob a coordenação do Prof. Ms. Fabio Camargo Bandeira Villela. As intervenções tiveram como principal objetivo auxiliar crianças com problemas emocionais consideráveis – como timidez excessiva, dificuldade de vínculo com os colegas e com o professor, agressividade e conduta antissocial considerável que afetavam ou não seu desempenho escolar. Através de uma inte-

ração fixa e constante entre duplas constituídas de um aluno do ensino fundamental da escola pública e um discente do curso de Pedagogia vinculado ao projeto, buscou-se promover condições emocionais, de elaboração de angústias e de expansão da capacidade criativa, por meio do desenvolvimento e da ressignificação de conteúdos simbólicos e relacionais presentes na atividade lúdica desenvolvida. Nesse ano, cinco estagiários atuaram diretamente no atendimento às crianças da escola, ficando, cada um deles, responsável por apenas um aluno. O presente artigo tem como referência o atendimento realizado por Mônica Aparecida Pusso a um aluno do quarto ano do Ensino Fundamental, ao qual designaremos pelo nome fictício de Hugo.

Hugo foi selecionado pela escola para participar do projeto da Brinquedoteca Escolar em função de algumas dificuldades de aprendizagem e de sua dificuldade de se relacionar com seus colegas, com quem se mostrava agressivo e violento em algumas ocasiões.

O contato inicial de Hugo com a estagiária foi marcado por certa timidez e cautela. Apresentava relutância em ir até a brinquedoteca iniciar as atividades e em desenvolver um vínculo com a estagiária. Não obstante seus sinais de hesitação, acabou participando das atividades e iniciou um vínculo promissor com a estagiária desde esse primeiro momento. A transformação ocorrida na primeira sessão foi considerável, conforme relato escrito pela estagiária à época do atendimento:

No início do atendimento, fui até a sala de Hugo para buscá-lo. Quando bati e abri a porta, lá estava ele, bem de frente à porta, com um ar de timidez extremo. Pedi licença à professora para poder levá-lo até a Brinquedoteca. Assim que ele chegou perto de mim, percebi que mexia muito uma mão na outra e sempre com a cabeça baixa... Penso que o atendimento foi satisfatório, tendo em vista que, o menino tímido que quase não falava, só sabia olhar para baixo, não sorria direito. Ao chegar ao fim do atendimento desse dia, já se encontrava mais descontraído e sorridente, e, como disse anteriormente, com um brilho diferente no olhar. (PUSSO, 2014)

Em pouco tempo, Hugo se sentiu à vontade com a estagiária. A cautela inicial diminuiu, seu vínculo se tornava mais forte e Hugo se aproximava cada vez mais da estagiária. O vínculo forte de Hugo se expressou de forma direta já no segundo contato, no momento em que se encontra com ela:

Logo que cheguei, Hugo me esperava próximo à escada e, assim que entrei, veio correndo em minha direção de braços abertos e com um belo sorriso. Me deu um abraço demorado e me fez duas perguntas: 1º) A que horas iríamos à Brinquedoteca; 2º) Se poderíamos ir qualquer dia na sala de Informática. (PUSSO, 2014)

O mesmo se verificou na terceira sessão, com um pouco mais de rodeios, uma vez que demonstrou receio de revelar aos colegas sua inequívoca proximidade com a estagiária:

Ao chegar à escola, me deparei com Hugo, que estava com seus amigos esperando terminar o café de todos para irem para a sala. Assim que ele me viu, me cumprimentou e deu a entender que gostaria de vir me abraçar, mas, como estava com seus amigos, deve ter sentido vergonha e resolveu ficar somente no cumprimento à distância. Enquanto aguardávamos pelo horário para iniciarmos o atendimento, Hugo ficou tentando chamar minha atenção de todas as formas, brincando com seus amigos, correndo e olhando para ver se eu o observava, estando bem descontraído. Incomodado com a demora, Hugo resolveu, então, me perguntar quando seria o momento de irmos até a Brinquedoteca. Senti que estava ansioso, querendo que desse o horário para que começássemos as brincadeiras. Consegui a chave da sala e fui chamá-lo no pátio e, sem demora, me acompanhou sorrindo e com certa pressa. Entramos na Brinquedoteca e ele me perguntou que horas eram e, depois, quando terminaria (acho que no intuito de aproveitar cada segundo do nosso horário). (PUSSO, 2014)

A aproximação de Hugo com a estagiária se dava através das atividades lúdicas desenvolvidas, e, em pouco tempo, observa-se a tendência de substituir os jogos de tabuleiro ou similares envolvendo competição por atividades cada vez mais simbólicas, mediante as quais pudesse se revelar mais à estagiária, aproximando-se dela. Assim, no primeiro atendimento, há uma profusão de iniciativas na direção de jogos:

Deixei-o à vontade para escolher o brinquedo que queria e ele escolheu um chamado “Quebra Gelo” (Esse jogo consiste em bater com uma espécie de martelo para tentar derrubar um ou dois cubos de cada vez, sem permitir que os outros caiam). Terminamos de brincar com o primeiro e então ele me pediu para trocarmos de jogo. Então disse a ele que poderia escolher outro, ele me ajudou a guardar as peças e escolheu outro jogo chamado “Jenga” (Vários blocos de madeira que devem ser empilhados de três em três, em seguida cada jogador deve retirar uma peça de cada vez

sem deixar a pilha cair). Nesses dois jogos, Hugo me ensinava com todo carinho e paciência, mas acabou perdendo as duas jogadas e então resolveu que brincaríamos com um jogo chamado “Futbox” (Imita futebol de botão). (PUSSO, 2014)

A partir da segunda sessão, a iniciativa de Hugo se desloca acentuadamente para os jogos simbólicos, tendência que permanecerá em todas as demais sessões, intercalada, eventualmente, por conversas diretas sobre sua vida:

Já na Brinquedoteca, perguntei a Hugo do que iríamos brincar e ele, em seguida, se lembrou do que na semana passada tínhamos combinado de começarmos brincando de teatro. Foi aí que ele foi até o armário procurar a fantasia de “Palhaço” (a mesma que usou na semana passada). Perguntei a ele se gostaria de ajuda e disse que não. Fui procurar a mesma fantasia que eu havia usado no último atendimento para que a nossa brincadeira tivesse continuidade e, enquanto isso, ele ficou tocando sua flauta e me disse que seu nome seria “Palhaço flautista”. (PUSSO, 2014)

O desenvolvimento de sua capacidade para a realização de atividades lúdicas e simbólicas acompanhou a evolução de seu vínculo com a estagiária. De início tímido e hesitante, Hugo logo se torna participativo e envolvido com as atividades do projeto e, em pouco tempo, a estagiária se torna querida e amada por ele.

No decorrer dos atendimentos pude observar que Hugo, toda vez que brincava com seu violão, cantava sempre as mesmas canções e com certa vergonha me olhava como se quisesse me falar algo com aquele ato. Então decidi prestar atenção nas letras que sempre eram as mesmas e falava de amor, notei que as canções por ele interpretadas, eram a mim direcionadas, como forma de demonstrar *seu amor*. (PUSSO, 2014a)

Hugo se tornara uma rara e terna criança diante da estagiária. Embora tivesse desenvolvido um sentimento de amor dirigido à estagiária, isso não o paralisava nas atividades lúdicas e relacionais propostas, ao contrário. Ao mesmo tempo – e complementarmente – era capaz de conversar sobre sua vida com a estagiária e dar a ela sinais, ainda que cifrados, da importância dela para ele.

O desenvolvimento do vínculo de Hugo com a estagiária não foi acompanhado de ataques agressivos ou destrutivos dirigidos a ela. Não foi constatada uma especial conduta antissocial e Hugo sempre se mostrou como uma dedicada e terna

criança para a estagiária. Nesse ambiente, ampliou e consolidou seu vínculo com ela e foi produtivo nas atividades que desenvolveu. Hugo, inclusive, conseguiu lidar razoavelmente bem com os percalços do atendimento: sua estagiária interrompeu algumas vezes a sequência dos atendimentos em função de problema de saúde, atualmente já sanado. A importância da estagiária e do atendimento para Hugo não o deixou indiferente a esses acontecimentos; ao contrário, mostrou-se triste e, de certa forma, abatido; mas não deixou de ser notável o fato de que conseguiu superar essas dificuldades, também sem apresentar conduta especialmente destrutiva, antissocial ou então de abandono do vínculo que estabelecera com a estagiária. Assim,

Sofremos algumas interrupções durante os atendimentos e isso acabou trazendo consigo um “*esfriamento*” da parte de Hugo para comigo, mas, com os atendimentos posteriores, acabei recuperando o tempo perdido. Assim que retornamos os atendimentos, Hugo aparentava estar chateado, tímido, como no início dos atendimentos desse ano e dizia que não havia feito nada durante aquele tempo, que somente dormia. Percebi, com esse relato, que Hugo estava triste porque não tínhamos nos encontrado para brincar nos últimos dias e que esses momentos na Brinquedoteca lhe fizeram muita falta durante esse período, pois a Brinquedoteca lhe fazia muito bem. (PUSSO, 2014a)

Com tanta iniciativa, envolvimento nas atividades lúdicas, capacidade de vínculo, qual seria a dificuldade de Hugo que justificasse sua inclusão no projeto da Brinquedoteca Escolar?

A queixa da escola quanto à sua dificuldade de aprendizado pareceu logo desprovida de sentido: sua vivacidade, iniciativa, criatividade e capacidade de diálogo, seu destaque nas áreas de música e informática, sua precocidade em sua sala, tudo isso pouco se coadunava com uma primária dificuldade de aprendizagem, tal como relatada pela escola no início dos atendimentos. Seus problemas, portanto, deveriam se concentrar fortemente na esfera emocional – foco do projeto, mas como, se Hugo parecia estabelecer um vínculo tão próximo e, ao mesmo tempo, tão adequado e desenvolvido em relação à estagiária?

Uma investigação feita junto à escola mostrou que o *espaço de sala de aula e da escola em geral* era vivido por Hugo de modo completamente diferente do *espaço lúdico terapêutico da Brinquedoteca Escolar*, a ponto de parecer não se tra-

tar da mesma pessoa aquela que vivenciava e reagia a esses dois espaços de modo tão contrastante. As informações sobre Hugo em sala de aula foram obtidas pela estagiária em conversa com a professora após certo tempo do início do atendimento e surpreenderam-na, pois não havia no atendimento praticamente nada que pudesse indicar seu estado e sua conduta no âmbito da sala de aula, conforme veremos a seguir.

Pelo relato verbal da professora, algumas mudanças teriam ocorrido com Hugo a partir do segundo semestre, período imediatamente posterior ao atendimento de Hugo ocorreu. Escreve a estagiária, referindo-se ao relato da professora:

Ela descreveu algumas situações como, por exemplo, que, ele começava a falar sozinho dizendo que *“eles iriam matá-lo, mas que ele não iria deixar que isso acontecesse e que os matariam antes”*. Segundo ela, Hugo apresentava uma série de *“espasmos”* e que se retorcia na sala de aula, deixando a mesma muito preocupada. (PUSSO, 2014a)

Assim, observou-se um quadro de alteração do humor, marcado por certos delírios persecutórios e descontrole emocional afetando a esfera física, como os espasmos observados. Além disso, conforme ficará claro na citação seguinte, Hugo apresentava comportamentos de uma enorme agressividade gratuita, ausência de empatia com seus colegas e conduta claramente antissocial em uma série de oportunidades, como se depreende de um dos relatos da professora:

Relata a professora ainda que, em uma de suas aulas, durante uma dinâmica em que todos os alunos estavam em fila e que cada um deveria passar o lápis para o aluno de trás, Hugo se virou e, ao invés de passar o lápis, ele o espetou na barriga do colega fazendo com que a ponta do lápis se quebrasse. (PUSSO, 2014a)

Sobre a apreciação de Hugo pela professora, consta das *Observações finais do estágio*, escrito pela estagiária:

Ela disse que se vê assustada com tais atitudes de Hugo e o considera como uma criança de *gênero “maldoso”*, tendo o menino uma facilidade de manipulação dos fatos e que, quando ele *“cisma”* que tem razão ou que está certo de alguma coisa, ele afirma com tanta precisão, que as pessoas pensam realmente que seja verdadeiro o que ele diz, mas que ela se preocupa demais com suas atitudes, com as agressões aos

colegas e as provocações. Disse que, quando ele briga com algum coleguinha, ele age como um adulto brigando: com socos, chutes, com gestos que chegam a machucar realmente. (PUSSO, 2014a)

Assim, ao Hugo do atendimento – terno, cuidadoso, participativo, vinculado, – contrapõe-se o Hugo em sala de aula (ou mesmo no recreio): não empático, agressivo, violento e com condutas antissociais. Trata-se, evidentemente, de uma mesma e única pessoa, mas que pode vivenciar e desenvolver formas de ser e de se vincular completamente distintas nesses diferentes espaços, aqui entendidos como psicológicos, uma vez que tais espaços, no sentido físico, são um único, o da escola em que estudava. O que o atendimento permitiu a Hugo foi que pudesse vivenciar novas atividades em um espaço protegido e que faziam sentido a ele e, especialmente, um outro tipo de relação – ou de modelo de relação – que não estava a ele disponível na escola e, possivelmente, nem em sua casa.

Essas condições novas, agradáveis e favoráveis ao desenvolvimento de Hugo foram propiciando a constituição e cristalização de uma nova realidade – subjetiva e objetiva – paralela àquela vivenciada em sala de aula e na escola em geral, que se mostrou especialmente emblemática no caso de Hugo, pois parecia não se conectar ou se associar à sua condição ou à sua personalidade presentes em sala de aula.

Embora o espaço terapêutico pudesse parecer uma realidade paralela na vida de Hugo, foi possível verificar certa permeabilidade entre o mundo escola e o mundo terapêutico para Hugo, bem como certo influxo positivo da terapia e do vínculo construído na terapia para o espaço da sala de aula e para a conduta de Hugo em relação a seus colegas.

De um lado, da escola, da família e de sua vida em geral, trazia para o atendimento lúdico seus medos, agressividade e a ideia de um ambiente retaliador, expressão de objetos internos também retaliadores.³ Conforme escreve a estagiária,

Fiz uma sondagem para saber das coisas que ele mais gostava de fazer e algo me chamou a atenção quando ele me relatou que seus filmes preferidos eram os de terror, ação, drama, luta e que, depois da escola ou à noite, ficava assistindo esse tipo de filme e que, quando crescer, quer ser “*piloto de fuga*” e deseja ter uma “*Kawasaki*

3 Em sentido fixado por Melanie Klein ao longo de sua obra (cf. KLEIN, 2006, p. 52-53).

Ninja". Aparentemente, apesar de tanta agressividade, sente muito medo de retaliação e de castigo, tanto por parte dos pais, quanto dos colegas. (PUSSO, 2014a)

Apenas de modo muito tênue tais sentimentos compunham a relação que estabelecia com a estagiária: antes, os elaborava, podendo reconhecê-los, podendo falar sobre eles e também lidar com eles, consciente ou inconscientemente, através das atividades lúdicas desenvolvidas. Esses sentimentos e as fantasias a eles relacionadas comparecem de formas distintas em várias atividades realizadas em diferentes encontros lúdicos e sua capacidade de expressá-los acompanha a evolução de seu vínculo com a estagiária, ao invés de atuá-los de forma maciça ou transferencialmente, na relação terapêutica.

De outro lado, a enorme e rápida evolução que apresentava Hugo nas sessões parece ter acabado por se refletir em sua disposição e em suas relações na escola, embora isso não fosse claramente percebido, senão na interrupção temporária do tratamento:

Sua professora me disse que, durante umas duas semanas (semanas estas que não pude atendê-lo), Hugo teve outra recaída, teve atitudes agressivas com os colegas e que são colegas específicos, mas que, com ela, ele é muito educado e gentil e que a respeita muito, mas que essa agressividade a assusta. (PUSSO, 2014a)

A permeabilidade relativa entre a brinquedoteca e a escola em geral mostram o terapêutico influenciando em algum grau o ânimo e as relações de Hugo na escola, mas suas dificuldades repercutiam de forma muito diferente em cada um desses espaços. Assim, a ameaça de perda de vínculo também foi sentida por Hugo no atendimento, especialmente durante sua interrupção temporária, mas, ao contrário da conduta mais agressiva e violenta apresentada entre seus colegas, predominou um sentimento de tristeza e um esfriamento na sua relação com a estagiária, mostrando, com a retomada dos atendimentos, capacidade de retomar seus vínculos e de lidar com a ameaça concreta de separação de quem estava cuidando dele, conforme vimos anteriormente em citação mais acima.

A interrupção definitiva do tratamento foi mais tranquila para Hugo, porque conversada com antecedência. Hugo não expressou raiva ou ataque, mas gratidão à estagiária. Não obstante, o atendimento estava longe de estar concluído e seria importante para Hugo que pudesse continuar por mais um ou dois semes-

tres, o que não foi, entretanto, possível. Para o presente artigo, é importante ressaltar que a capacidade de Hugo de lidar adequadamente com o término do tratamento só poderia ser completamente averiguada através de novos contatos com ele, o que não foi possível pelos motivos já referidos.

Os fatos e considerações acima apresentados sobre o atendimento a Hugo permitem ampliar a compreensão sobre as condições e possibilidades terapêuticas no âmbito da Brinquedoteca Escolar que tem como foco as dificuldades emocionais dos alunos. O atendimento a Hugo durou pouco menos que um semestre e é certo que teríamos muito mais elementos para a presente discussão se pudéssemos atendê-lo por mais tempo e pudéssemos igualmente acompanhar sua evolução, checar eventuais reações diversas suas em relação à estagiária que o atendeu e investigar até que ponto os ganhos terapêuticos observados no espaço terapêutico poderiam ser observados em diferentes espaços e prolongados no tempo. Apesar disso, seu atendimento apresentou algumas características tão marcantes, e que foram tão adequadamente registradas e discutidas pela estagiária, que foi escolhido entre vários outros atendimentos para a investigação que é objeto do presente texto, e que recupera, conforme apontado, indagações e respostas provisórias de artigo escrito em 2012 para o livro eletrônico do Núcleo de Ensino, também referido à atividade desenvolvida pela Brinquedoteca Escolar sob orientação de Fabio Camargo Bandeira Villela.

As questões apresentadas no texto de 2012 e que podem ser rediscutidas foram as seguintes:

1) Como esses alunos deprivados com comportamentos antissociais não foram agressivos com o discente ao longo de todo o seu atendimento, que durou vários meses e, em alguns casos, até dois anos? 2) Como pôde haver, então, melhoras relativamente estáveis, que transcendiam o momento do atendimento e o contexto do atendimento?. (VILLELA e HOSOGAWA, 1912, p. 15)

A primeira resposta a essas duas questões apontava a hipótese de que talvez a ausência de comportamentos antissociais e agressivos do aluno com essas características dirigido ao estagiário ao longo de seu atendimento somente poderia se verificar em casos mais brandos, ainda que inequívocos, de deprivação, o que não eliminaria por completo a hipótese de Winnicott (2005, p. 79), apenas restringiria seu escopo. No caso de Hugo, constatou-se que seus comportamentos

antissociais na escola não eram mais eventuais, mas constitutivos, configurando uma reiterada tendência antissocial, com um repertório do qual faziam parte agressividade, violência, ausência de empatia, ausência de remorso, comportamento manipulador e dissimulado. Portanto, a hipótese winnicottiana de que crianças e jovens com acentuada deprivação e manifestação de tendências antissociais não evoluiriam em seu tratamento senão passando por um confronto com quem estivesse responsável por seus cuidados e por sua melhora psíquica se mostrou novamente equívoca, *pelo menos enquanto regra geral ou universal para a situação referida e mesmo para o quadro de distúrbio de caráter*,⁴ a partir do atendimento de Hugo, tanto pela sua condição psíquica, que, em certo sentido, nos pareceu mais grave ou severa do que em relação àquelas observadas em pacientes atendidos pelo projeto da Brinquedoteca Escolar em 2012, como em relação ao desenvolvimento excepcional de Hugo em seu tratamento – até o ponto que pôde ser realizado pela estagiária – sem que houvesse teste de limites, agressividade ou ataque de sua parte em relação a ela, que lhe promovia atendimento e benefícios terapêuticos.

A segunda resposta dada às duas questões referidas do texto de 2012, e que nos parece de suma importância recuperar, foi a seguinte:

Em segundo lugar, mas não menos importante, é possível que crianças com deprivação sejam excepcionalmente beneficiadas por um tratamento – aqui entendido como atendimento com efeitos terapêuticos, e não psicoterapia – que, embora ainda

4 Esse ponto, entretanto, não é desprezível, tanto pela quebra da universalidade, como pela abrangência de casos em que pode repercutir, pois a quebra da universalidade referida enseja discussões teóricas sobre a natureza, evolução e terapêutica relacionadas ao quadro, enquanto que os casos leves de distúrbio de caráter podem facilmente representar a maioria entre aqueles encontrados em crianças e jovens presentes nas escolas. Mas não precisa sequer haver um quadro instalado de distúrbio de caráter para Winnicott supor como resposta a constituição de um falso self ou então uma reação antissocial sistemática: basta uma grave ou considerável deprivação. As relações entre deprivação, comportamentos antissociais e distúrbio de caráter estão apresentadas de forma clara e sucinta por Winnicott em seu texto de 1963, *A psicoterapia de distúrbio de caráter*, contemplado em seu livro *Privação e delinqüência*. Em minha tese de doutorado, *Psicanálise, investigação clínica e educação* (VILLELA, 2015), está presente uma discussão que tangencia a precedente, sobre o caráter ambíguo da *privação* ou *deprivação* na obra de Winnicott: em alguns momentos trata da *deprivação* como condição que pode integrar os mais diversos quadros; em outros, parece adquirir autonomia nosológica.

regular no tempo, seja intermitente, em vez de contínuo. (VILLELA e HOSOGAWA, 2012, p. 16)

A explicação dessa hipótese apresentada sinteticamente encontra-se na continuidade do referido texto, que transcrevo acompanhado da nota de rodapé a ele associada originalmente:

Se a privação é decorrente da perda da continuidade dos bons cuidados recebidos pela criança (WINNICOTT, 2005, p. 241), seja por ausência de cuidados, por cuidados de má qualidade, ou por lapso de tempo excessivo nos contatos com a criança, então o estabelecimento de um vínculo com continuidade pode ser fundamental à criança ou ao jovem e significar o caminho inverso e restaurador da perda anteriormente sofrida. A continuidade, entretanto, nunca é factual, mas aproximativa e psicológica. Conforme afirma Winnicott, a criança pequena suporta a ausência de sua mãe por um determinado tempo (WINNICOTT, 2005, p. 9) e o brincar, ao simbolizar a mãe e sua relação com a mãe na brincadeira, permite expandir um pouco esse tempo de tolerância de ausência dessa (WINNICOTT, 2005, p. 44-45), após o qual, a criança se sente frustrada e zangada, depois inconsolável, posteriormente desesperançada e finalmente aparentemente indiferente a tudo e a todos. Portanto, é possível aventar a hipótese de que o tratamento com crianças ou jovens privados se constitua como o estabelecimento de uma ligação afetiva que tenda a constituir uma continuidade. Como essa continuidade é necessariamente constituída no psiquismo do sujeito, preenchendo essas ausências com lembranças predominantemente positivas que se ligam à ideia de permanência através de um novo encontro, os atendimentos periódicos permitem, por um lado, garantir que a ausência será efetivamente suprida: a ausência é suportada tanto pelo desejo e expectativa do encontro, como pelo dado de realidade de que o encontro sempre se efetiva no momento combinado e previsto, o que restaura a confiança na capacidade do sujeito de preservar seus objetos externos de amor ou de cuidado.⁵ Por outro lado, não é tão extensa ou contínua a ponto de provocar saturação ou tensão elevada. (VILLELA e HOSOGAWA, 2012, p. 16)

5 As exceções à efetivação do encontro, no entanto, costumam ser drásticas. Se o discente não comparece a um atendimento, mesmo que avise, provavelmente encontrará na semana seguinte o aluno arredoio, ou, pior, indiferente. Se o discente sequer avisa com antecedência de sua falta – por displicência ou impossibilidade – as consequências são piores ainda e mais difíceis e demoradas de serem revertidas. Até as férias escolares ou a ausência do aluno por motivos de doença não poupam o discente da raiva e do desprezo por parte do aluno.

As indagações e suas respostas, formuladas em 2012, ganham força e relevância à luz do atendimento de Hugo. O atendimento a Hugo e a reflexão sobre o atendimento permitem também ampliar a discussão precedente, em relação ao tempo terapêutico, bem como ampliar a discussão para a questão do espaço terapêutico da Brinquedoteca, em contraposição ao espaço escolar e a outros espaços terapêuticos. Espaço e tempo terapêuticos, se articulam e se entrecruzam, evidentemente.

Sobre o tempo terapêutico, o reforço da ideia da potencialidade terapêutica do atendimento intermitente não deixa de ser interessante, especialmente porque, no sentido discutido, essa intermitência também está presente no atendimento da clássica clínica psicanalítica, em relação à cuja eficácia para pacientes com distúrbios de caráter Winnicott se mostra bastante reticente.

Não se está negando a eventual oportunidade terapêutica decorrente do ataque do paciente ao analista ou a quem dele trate em sentido terapêutico amplo, mas apenas que esse ataque não se verificou de forma alguma em quase todos os casos envolvendo a condição psíquica discutida – envolvendo, ao menos, de privação considerável e manifestação constante de comportamentos antissociais no contexto da sala de aula –, não obstante a existência de ganhos terapêuticos significativos e consolidados, portanto, extensos no tempo e no espaço como aquisição consolidada, ainda que não necessariamente inabalável.⁶ A importância da intermitência no atendimento não se refere, na verdade, à ausência de ataque ao analista, mas ao vínculo possível de ser construído pelo aluno, em busca da constituição de uma imagem mental de continuidade entre um encontro e outro na sua relação com quem dele cuida, em sentido terapêutico.

Feita a ressalva acima, o que torna a intermitência importante ao atendimento lúdico terapêutico, desenvolvido nas brinquedotecas escolares? Por que a intermitência participa da evolução terapêutica do paciente/aluno, dado que a mesma intermitência, presente na clássica clínica psicanalítica, não apresenta os mesmos efeitos a pacientes com deprivação, conforme se depreende do ceticismo de Winnicott em relação às possibilidades terapêuticas da clássica clínica psicanalítica no atendimento a pacientes com distúrbios de caráter? Considerando

6 A referência à discussão do texto de Freud, *Análise terminável e análise interminável*, é obrigatória.

correta a estimativa de Winnicott referente ao tratamento psicanalítico clássico a pacientes com deprivação, é razoável supor que a intermitência do atendimento pode ter sua importância tanto para a psicanálise clássica como para o atendimento lúdico terapêutico, mas somente para este último pode desempenhar um efeito terapêutico também para pacientes com deprivação. A questão, então remete à necessidade de explicitação de componentes específicos presentes no atendimento lúdico terapêutico que tornam isso possível e, intuitivamente, remete ao segundo ponto central do presente relatório, referente à elucidação do específico espaço terapêutico presente como possibilidade no atendimento realizado em uma Brinquedoteca Escolar, o que enseja sua elucidação e articulação entre tempo e espaço terapêuticos no contexto acima referido.

O desenvolvimento de atividades lúdicas pode ser melhor compreendido através do conceito winnicottiano de espaço potencial, marcado pelos objetos e fenômenos transicionais: o lúdico estaria situado em uma zona intermediária entre mundo interno e mundo externo da criança. Portanto, o espaço terapêutico em uma Brinquedoteca Escolar terapêutica seria o espaço do lúdico e, portanto, em grande medida, o espaço potencial que opera a transição entre realidade interna e externa. Para Winnicott, o brincar envolve não apenas expressão de conflitos inconscientes: tende a apresentar uma série de outras funções e outros benefícios, entre os quais a ampliação do self pelo desenvolvimento da criatividade e da imaginação, bem como, uma maior articulação entre realidade externa e interna.

O brincar para Winnicott (1975, p. 74-75) é, em si, terapêutico:

Ao mesmo tempo, constituiria visão estreita supor que a psicanálise é o único meio de fazer uso terapêutico do brincar da criança. É bom recordar que o brincar é por si mesmo uma terapia. Conseguir que as crianças possam brincar é, em si mesmo, uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal, e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar.

Talvez Winnicott tenha razão quanto a essa afirmação, mas dela decorre que esse tipo de terapia não envolve, em si, uma atividade especializada, nem sequer um terapeuta ou quem busque com teoria e técnica promover um desenvolvimento emocional da criança e servir como instrumento de elaboração de conflitos e superação de dificuldades: duas crianças brincando espontaneamente pro-

duziriam, para Winnicott, um efeito terapêutico, e, em sentido bastante estrito, mas não impróprio, também uma terapia.

Diferentemente desse possível sentido ou efeito do brincar, estamos pensando o brincar em um contexto bastante diverso, específico e de alguma forma especializado. Estamos pensando o brincar no contexto de uma Brinquedoteca Escolar Terapêutica, com objetivo bastante específico: desenvolvimento de atividades lúdicas e relacionais de modo a favorecer a resolução de dificuldades emocionais. O *setting* também é bastante específico: uma relação do tipo 1 x 1 (uma criança, um estagiário), que se dá durante uma hora, uma vez por semana, em um espaço específico, preparado para atividades lúdicas e conversas, assim como específica é a atuação do estagiário nessa atividade lúdico terapêutica: a promoção das atividades lúdicas está tanto em consonância com a compreensão sobre o aluno e das dificuldades emocionais, como pensada de modo a favorecê-las.

O brincar espontâneo entre crianças não permite repensar a atividade lúdica em função de uma compreensão que se adquire sobre o aluno e sobre o sentido da atividade que desenvolve, ao contrário da atividade realizada na Brinquedoteca Escolar Terapêutica. Também não tem como intuito o estabelecimento do vínculo, que se faz terapêutico, ainda que sempre sob iniciativa da criança. Não constitui uma regularidade do encontro, também tão favorável à constituição de uma relação de confiança porque regular e cuja continuidade pode ser construída e consolidada pelo psiquismo da criança, preenchendo o vácuo que se forma entre um encontro e outro, e isso é admiravelmente favorecido pelo trabalho de brinquedoteca escolar tal como foi desenvolvido pelo projeto.

De outro lado, no trabalho lúdico terapêutico de uma Brinquedoteca Escolar, quando comparado à atividade terapêutica clínica mais clássica destinada a crianças, reserva ao lúdico uma posição especial, pois a constituição de uma relação mediada pela atividade tem valor em si, não tem apenas instrumento para o conhecimento da criança, ou manejo da transferência. Na clínica psicanalítica para crianças, embora o brincar tenha lugar garantido, perde um pouco de sua gratuidade, de sua centralidade e se torna mais instrumental, embora a distância entre Brinquedoteca Escolar e clínica psicanalítica não seja tão colossal quando referida à clínica winnicottiana, dado sua concepção sobre o caráter terapêutico da ampliação do self, do desenvolvimento da criatividade e do desenvolvimento da relação entre mundo interno e mundo externo.

O espaço da brinquedoteca escolar terapêutica é o espaço de constituição de relações e de modelos de relações que amplificam o eu da criança, na medida mesmo das possibilidades de identificação da criança. A possível singularidade terapêutica da brinquedoteca escolar terapêutica, que tem trazido tão surpreendentes resultados, é que a construção de novas relações e de novos modelos de relações se realiza mediante um trabalho lúdico terapêutico, realizado de forma intermitente, que renova as esperanças e expectativas da criança em ciclos semanais.

CONCLUSÃO

Diferentes classes de brinquedoteca são possíveis no interior da escola. O foco do presente artigo refere-se a uma discussão teórica relativa à brinquedoteca escolar terapêutica. O artigo não faz uma estimativa da importância dessa classe de brinquedoteca no interior da escola – portanto, não há a pretensão de firmar a Brinquedoteca Escolar Terapêutica como o tipo de brinquedoteca que seja único, prioritário ou mesmo imprescindível no interior da escola – antes busca a elucidação de questões teóricas suscitadas pelo atendimento lúdico a alunos que apresentavam significativas dificuldades emocionais, bem como fornece elementos para uma discussão mais ampla referente a possibilidades terapêuticas em contextos diversos.

A Brinquedoteca Escolar Terapêutica apresenta condições únicas para realizar propósitos terapêuticos com alunos que estejam enfrentando consideráveis dificuldades psicológicas ou emocionais. É claro que a Brinquedoteca Escolar Terapêutica pode ser pensada de muitas maneiras e inspiradas em diferentes teorias da psicologia e da psicanálise. Não obstante, possui – ou é passível de possuir – uma singularidade terapêutica e tem apresentado, em diferentes projetos, resultados tão positivos e até impressionantes, que ensejam uma explicitação tanto de suas especificidades, como de suas possibilidades diversas. Além disso, não deixa de ser desafiador buscar compreender o caminho pelo qual tais resultados têm sido alcançados através de procedimentos diversos daqueles encontrados na clássica clínica psicanalítica.

A reflexão sobre o tipo de brinquedoteca, criada e aperfeiçoada para buscar auxiliar o aluno com consideráveis dificuldades emocionais na superação ou elaboração de tais dificuldades permitiu compreender um tempo terapêutico e um espaço terapêutico específicos e inter-relacionados. O tempo terapêutico, firma-

do como *intermitente* e considerado favorável para a busca pelo aluno de estabelecer uma continuidade mental entre uma sessão e outra opera em um espaço terapêutico que abrange, pelo lúdico, o chamado espaço potencial para Winnicott, mas, em certa medida, o ultrapassa, abarcando também elementos da chamada *realidade interna* pela atividade lúdica, auxiliada pela investigação, manejo da transferência e eventual – apenas eventual – interpretação, como pela relação e vínculo que se estabelece entre aluno e estagiário, alcançando o campo das relações interpessoais e podendo tratar diretamente de temas e objetos da denominada *realidade externa*. O perfil exato da realidade terapêutica e seu foco são maleáveis e dependem, em parte, da personalidade do aluno, do vínculo que estabelece e do desenrolar do tratamento. Mas entendemos que a brinquedoteca escolar terapêutica possui um espectro maior de possibilidades de vínculos e âmbitos de realidade implicados.

Isso, entretanto, não significa que seja preferível em relação a outros tratamentos, mas que pode ser, para certos casos, o tratamento o mais apropriado ou, eventualmente, o único que está à disposição da criança ou do jovem naquele momento. As amplas possibilidades de trabalho em uma brinquedoteca escolar terapêutica, sua característica de tender a ser leve e gostosa para os alunos, sua maleabilidade, tudo isso torna esse tipo de atendimento fácil de se adaptar às necessidades terapêuticas de certos alunos que estejam passando por consideráveis dificuldades emocionais. Não é o único tipo de terapia possível, nem precisa ser a única intervenção terapêutica destinada a um aluno ou a um paciente. Não obstante, em muitos casos, pode ser a intervenção mais adequada em determinados momentos e para determinados alunos, embora seu caráter experimental, em oposição à institucional ou institucionalizado, sempre tenha algumas vantagens e o presente artigo tem como foco a investigação das possibilidades desse tipo de Brinquedoteca Escolar, e não trata da pertinência da institucionalização ou universalização desse tipo de brinquedoteca nas escolas.

Não obstante, os atendimentos realizados no ano de 2014 novamente mostraram possibilidades animadoras de atuação terapêutica através da Brinquedoteca Escolar e indicam que esta possui uma especificidade terapêutica considerável frente a outras formas possíveis e já consagradas. Essa especificidade está referida à singularidade de seu espaço terapêutico e de seu tempo terapêutico, que articulam de modo singular objetivos, setting e formação necessária para a atuação terapêutica prevista. Trata-se de um espaço próprio que se realiza através do

lúdico, mas que transborda o que Winnicott denomina de espaço potencial. O tempo do atendimento, regular, porém intermitente, também se mostra fundamental para a recuperação da ideia de possibilidade da continuidade psíquica das relações estabelecidas pela criança atendida com seus objetos externos de amor, cuidado, proteção e contenção.

REFERÊNCIAS

FREUD, S. Análise terminável e interminável. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1988. v. 23, p. 223-70.

KLEIN, M. Sobre a teoria da ansiedade e da culpa. In: _____. *Melanie Klein: inveja e gratidão e outros trabalhos – 1946-1963*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

PUSSO, M. Relatório de atendimento. 2014. (Mimeogr.).

_____. Relatório final de estágio. 2014a. (Mimeogr.).

VILLELA, F. C. B. *Psicanálise, investigação clínica e educação*. Campinas, 2015. Tese (Doutorado em Educação Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. *Fundamentos da escola significativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

VILLELA, F. C. B.; HOSOKAWA, R. R. Brinquedoteca escolar e intervenções lúdicas destinadas a alunos com dificuldades emocionais. In: PINHO, S. Z. de; OLIVEIRA, J. B. B. de (Org.). *Núcleos de Ensino da Unesp: artigos 2011*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012. v. 3, p. 173-96.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *Deprivation and delinquency*. London: Routledge, 2000.

_____. *Privação e delinquência*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A criança e o seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

5

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS JUNTO A CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR: TRABALHANDO COM ATIVIDADES MUSICAIS

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Rosiane de Fátima Ponce

Karina de Brito

Evelyn de Paula Souza

Ariana Aparecida do Nascimento Silva

Camila Rocha e Silva

Guilherme Lopes Ponce

Larissa Zangarini

Janaina Pereira Duarte Bezerra

Tatiane Pires Felix

Rodrigo Lima Nunes

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Este artigo foi elaborado a partir de um projeto de intervenção realizado pelos membros do Grupo de Estudos, Intervenções e Pesquisas em Educação Escolar (GEIPEE) efetivado no interior do LAR (Laboratório de Atividades Recreativas e Ludo-pedagógicas) da FCT/Unesp/Presidente Prudente, com apoio do Programa Núcleo de Ensino (Prograd/Unesp). O trabalho foi realizado com crianças na faixa etária de 06 a 08 anos que apresentavam queixa escolar de dificuldades de comportamento e aprendizagem. Buscamos a partir da atividade do brincar, jogos e outras atividades ludo-pedagógicas, o enfrentamento e superação, pelos sujeitos da intervenção, destas dificuldades. Especificamente para a intervenção objeto de discussão, foram realizadas atividades de apropriação da música e de instrumentos musicais, com objetivo de avançar às propostas metodológicas do cotidiano da escola. Foi possível observar que as crianças que participaram das intervenções obtiveram um resultado qualitativo no enfrentamento das suas dificuldades e, para este artigo, analisaremos a situação de 02 (dois) sujeitos, os mais frequentes no decorrer do processo, os quais demonstraram capacidade de aprendizagem e desenvolvimento musical, assim como de interação e participação coletiva nas atividades, fatores essenciais para o enfrentamento e superação das suas dificuldades escolares. Enfatizamos que o trabalho educativo do professor é de suma importância para a superação das dificuldades vividas pelas crianças na escola, sobretudo quando sua prática pedagógica estrutura-se a partir de ações diferenciadas e marcadas por pressupostos críticos e transformadores na direção da construção de novas possibilidades de apropriação e objetivação para os alunos numa direção humano-genérica.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; trabalho educativo do professor; psicologia histórico cultural; pedagogia histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

Defendemos que o trabalho de intervenção em grupo apresenta-se como importante possibilidade para que crianças com dificuldades de aprendizagem escolar, possam desenvolver formas diferenciadas de enfrentamento e superação de tais situações no interior da escola. Enfatizamos a importância da construção de situações diferenciadas de aprendizagem, como temos procurado comprovar através das intervenções realizadas pelos membros do GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenções e Pesquisas em Educação Escolar), pois uma boa aprendizagem engendra o processo de desenvolvimento potencial dos sujeitos, sendo que, para isso, o trabalho do professor torna-se imprescindível tendo em vista a efetivação de processos de humanização junto às crianças no interior da escola.

O presente trabalho tem sua gênese nos estudos e atividades de intervenção realizadas no interior do LAR (Laboratório de Atividades Recreativas e Ludopedagógicas) da FCT/Unesp/Presidente Prudente, local onde os membros do GEIPEE realizam suas intervenções coletivas, com objetivo de valorizar a atividade educativa do professor, na realização de práticas pedagógicas diferenciadas e, portanto, diferentes daquelas que já acontecem nas escolas, cuja finalidade é engendrar condições para o desenvolvimento de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar, as quais são encaminhadas ao LAR, pelas escolas e unidades básicas de saúde de Presidente Prudente, por apresentarem queixa de dificuldades de comportamento e aprendizagem escolar.

Nosso compromisso com a construção de processos diferenciados de aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar estrutura-se, sobretudo, porque temos identificado, ao longo dos últimos anos, grande aumento de crianças que apresentam queixas escolares, as quais, na sua maioria, tem sido medicalizadas, fator muito preocupante, pois, trata-se como patologia do indivíduo um problema de natureza social e histórica, ou seja, coloca-se na criança uma dificuldade que decorre das condições de ensino e aprendizagem escolares.

É triste perceber o quanto a psicopatologização dos fenômenos escolares tem aumentado ao longo do tempo e temos identificamos uma grande diversidade de enfermidades psíquicas dirigidas às crianças na escola, desde os diferentes trans-

tornos de comportamento, de atenção, de concentração, dislexia, disgrafia, discalculia, como também os comportamentos hiperativos, indisciplinados, violentos, dentre outros, sendo que tais “diagnósticos” acabam por estigmatizar e culpabilizar os sujeitos.

Diante dessa situação, buscamos, através do trabalho desenvolvido junto ao GEIPEE, questionar esse fenômeno da medicalização e, simultaneamente, demonstrar o quanto práticas pedagógicas diferenciadas contribuem para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças que vivenciam situações de dificuldade na escola, desmistificando o processo de psicopatologização com vistas à valorização da condição humana de cada criança na ênfase às suas potencialidades e não apenas, como tem ocorrido na escola, no apontamento dos seus limites.

Acreditamos que para compreender o processo de formação humana, devemos considerar as oportunidades oferecidas a cada sujeito, assim como as condições objetivas nas quais cada indivíduo encontra-se inserido e, simultaneamente, como cada sujeito singular se apropria dos objetos culturais a ele disponíveis.

O referido Projeto de Intervenção e Pesquisa que possibilitou as reflexões postas neste artigo tem apoio do Programa Núcleo de Ensino – Prograd/Unesp há 4 anos, fato que nos possibilita a discussão e construção de práticas pedagógicas cujo lastro encontra-se em vivências e experiências coletivas, as quais têm sido sistematizadas e amplamente discutidas no interior do GEIPEE, assim como com os sujeitos presentes nas escolas onde trabalhamos.

A finalidade do nosso trabalho é contribuir, de forma significativa e participante, para a superação de práticas espontaneístas e respaldadas em estratégias de ensaio e erro, como comumente identificamos no espaço escola, tendo em vista avançarmos na construção de processos de ensino efetivamente científicos, porque objeto de intervenções planejadas, observações e sistematizações rigorosas e objeto de discussões teórico-filosóficas e epistemológicas rigorosas, voltadas ao atendimento das necessidades das crianças que se encontram na escola.

Nesta direção, é importante enfatizar que no âmbito da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, espaços em que temos trabalhado, o trabalho educativo deve estruturar-se a partir de uma visão crítica de educação que supere visões naturalizantes do processo de desenvolvimento humano, considerando o papel do professor e das atividades pedagógicas como essenciais para a efetivação de um ensino de qualidade e de característica desenvolvvente porque baseado em práticas histórico-culturais.

Para a construção dessas possibilidades prático-teóricas, temos nos apropriado da teoria histórico-cultural, da teoria da atividade e da psicologia do jogo como referenciais teórico-metodológicos para realizarmos nossos projetos de intervenção, enfatizando o quanto a apropriação de objetos culturais torna-se o meio de aprendizagens significativas para as crianças.

Na direção da construção de situações de ensino-aprendizagem significativas para as crianças na escola, enfatizamos a importância das atividades ludo-pedagógicas, estruturadas a partir da atividade do brincar, principalmente dos jogos e construção de brinquedos, como também outras atividades culturais coletivas, de representação teatral, expressão corporal, pictórica, do desenho e demais performances artísticas, como possibilidades diferenciadas de desenvolvimento humano.

Para efetivarmos esse processo há que se compreender o ser humano como sujeito social e histórico, reconhecido como síntese de múltiplas determinações, sujeito esse, que apresentando alguma necessidade educativa diferenciada, por viver dificuldades de aprendizagem escolar, precisa apropriar-se de diferentes objetos culturais, assim como ter a oportunidade de manifestar-se de forma lúdica e realizar práticas educativas que engendrem relações sociais e apropriações fundamentais para o seu processo de objetivação e humanização (DUARTE, 1993).

Demonstraremos neste trabalho o quanto as atividades ludo-pedagógicas e culturais, permeadas pela atividade do brincar com música, pode criar condições diferenciadas de aprendizagem, como foi possível observar durante o processo de intervenção realizado com um grupo de crianças no LAR.

Foi possível perceber que, ao brincar com música, através da orientação dos membros do GEIPEE, as crianças encontraram condições especiais para avançar nas suas formas de expressão oral e corporal, como também nas suas formas de falar, pensar, sentir e agir em grupo, manifestações e comportamentos que consideramos essenciais para que se possa ter um bom desenvolvimento no interior da escola.

Nesse sentido, então, ao apresentarmos o processo de intervenção realizado com as crianças no LAR, defendemos a necessidade de efetivação de propostas pedagógicas e práticas diferenciadas na escola e demonstraremos, através do trabalho realizado com a apropriação da música e de instrumentos musicais, como é possível o fazer diferenciado no sentido de contribuir para a construção de novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento no interior da escola.

Para darmos conta dos objetivos propostos, nossa reflexão será organizada de forma a apresentarmos num primeiro momento os conceitos gerais da teoria que nos apoiamos, principalmente elucidando o conceito geral de desenvolvimento humano, como também a concepção da relação entre ensino/aprendizagem, engendrando as condições teóricas para discutirmos a situação das crianças que encontram dificuldades escolares e que tanto as estigmatizam na escola. Concomitante, discutiremos a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre elas a atenção, linguagem, percepção e memória, dentre outras, como funções psíquicas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem das crianças na escola.

Ao concluirmos as discussões teóricas, apresentaremos a nossa metodologia de trabalho, assim como dados presentes na análise realizada das intervenções e discutiremos nas considerações finais a importância da realização de um trabalho educativo com as referidas características.

PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, ENSINO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, acreditamos que o homem se desenvolve diante das condições objetivas de sua vida e pela apropriação de relações sociais e objetos culturais a ele oferecidos, ocorrendo assim o processo de apropriação-objetivação (DUARTE, 1993) em que cada indivíduo de forma única e original se constitui no bojo das relações históricas e culturais presentes na sociedade a que pertence.

Ao considerarmos as reflexões de Saviani (2000) acerca da pedagogia histórico-crítica, podemos afirmar que os processos de ensino engendrados no trabalho educativo do professor, na socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, tornam-se instrumento essencial para a construção da segunda natureza humana, aquela de caráter histórico e social, somente possível através da educação escolar e pela via da apropriação da filosofia, das ciências, das artes e outros conhecimentos, sendo que, nesse processo, apropriam-se, simultaneamente dos signos e símbolos, assim como dos significados dos objetos culturais e, desta forma, desenvolvem sua consciência numa direção crítico-filosófica que supera a consciência de senso comum adquirida nas relações cotidianas.

Diante disso, Eidt e Ferraciolli (2007) afirmam que o processo de humanização não é uma decorrência biológica da espécie, mas consequência de um longo processo de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitado pelas apropriações que cada ser humano realiza para poder constituir-se como membro do gênero humano; processo este que se dá no interior dos grupos sociais aos quais o indivíduo pertence e participa. Nesse sentido, podemos afirmar que o ser humano é o resultado da atividade social e da apropriação de objetos culturais à sua volta e, na escola, espera-se que cada indivíduo tenha oportunidades diferenciadas de apropriação de conhecimentos os quais não são possibilitados na vida cotidiana.

Saviani (2000) afirma que os seres humanos não se constituem naturalmente e, decorrente desta afirmação, precisamos compreender que para desenvolver-se e humanizar-se, cada sujeito humano necessita apropriar-se da cultura, como também experienciar vivências qualitativas na relação com os diferentes objetos culturais, tanto os materiais quanto os simbólicos, para a efetivação da segunda natureza humana que leva à humanização.

É notório perceber que o desenvolvimento humano acontece por transmissão social de símbolos e signos da cultura construída pela humanidade e que, desta forma, cada ser humano humanizado é síntese de muitos outros seres humanos e, decorrente desse processo é que os homens diferenciam-se dos animais, os quais estão submetidos às características de sua espécie e aos instintos próprios da sua espécie e que podem garantir a sua sobrevivência. Nesse momento torna-se importante salientar que os homens também têm uma origem animal, como já provou a teoria da evolução. No entanto, o lado animal, próprio da espécie e presente nas funções psicológicas elementares humanas tais como inteligência prática, reflexos, instintos, atenção e memória involuntária avançam e desenvolvem-se na direção da cultura e em decorrência da apropriação da cultura, tornando cada indivíduo da espécie humana um ser humano humanizado que não mais necessita dos seus instintos naturais para viver em sociedade, mas, sim, necessita de atributos construídos socialmente tais como as funções psicológicas superiores (atenção e memória voluntárias, linguagem articulada, pensamento verbal e consciência), atributos eminentemente humanos porque construídos no bojo da cultura humana.

É importante esclarecer, no entanto, que o processo de desenvolvimento humano-genérico só é possível através do trabalho, fato histórico que permitiu a criação de instrumentos voltados à satisfação das necessidades humanas e efeti-

vação de melhores condições de vida e sobrevivência para os membros da espécie desde os primórdios da humanidade. Pelo trabalho os homens transformaram a natureza e se transformaram, desde o processo de construção dos objetos materiais mais simples, até os mais sofisticados atualmente existentes, sempre viabilizando, nesse processo de construção, a linguagem, a comunicação, através da mediação de signos e símbolos que possibilitaram o avanço das qualidades psíquicas humanas, desde a inteligência prática, passando pelo pensamento, até chegar à consciência.

Segundo Leontiev (1978), é justamente a atividade vital humana configurada pelo trabalho que engendra as condições de desenvolvimento das aptidões e características especificamente humanas, as quais não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas são construídas pelos seres humanos no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes.

Leontiev (1978) confirma a importância da aprendizagem dos conhecimentos e características sociais e históricas para o desenvolvimento do psiquismo do homem, e acrescenta que enquanto nos animais o desenvolvimento do psiquismo depende da evolução biológica, no homem depende das leis sócio-históricas.

Vygotski (2001), reforçando a idéia de humanização pela via da apropriação dos objetos culturais, afirma que o processo de aprendizagem e o processo de desenvolvimento estabelecem relações significativas com a realidade e com os objetos sociais e culturais disponíveis para os sujeitos humanos e, reitera, que a relação aprendizagem-desenvolvimento pela via das apropriações culturais engendra a chamada Zona de desenvolvimento proximal, onde se evidencia a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha, sem auxílio de outro indivíduo e as atividades que consegue realizar com a ajuda ou imitando um sujeito mais desenvolvido.

É no plano da área de desenvolvimento proximal que Vygotski (2001) salienta a importância da mediação de outros sujeitos mais desenvolvidos para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, reflexão importante do autor e que nos leva a pensar sobre a importância das metodologias e procedimentos de ensino estabelecidos pelo professor na escola, tendo em vista avançar ao plano do desenvolvimento efetivo das crianças e atingir a sua zona de desenvolvimento proximal, com vistas a fazer avançar o processo de formação humana na escola.

Para que possamos compreender a relevância do processo de interação social e das apropriações culturais no processo de desenvolvimento humano de forma geral e das funções psicológicas superiores em específico, nos remetemos a Vygotsky (2002) quando afirma que as funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem, tais como a atenção voluntária, a linguagem, a percepção, a memória, o pensamento, o sentimento, a consciência, são elementos constituintes da personalidade humana e construídos no bojo das relações sociais.

Vygotsky (1995) ressalta que o estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores engendra momentos fundamentais para compreendermos os seres humanos no seu processo de humanização e do quanto, a construção dessas funções psíquicas, depende da vida em sociedade humana, demarcada por relações sociais e objetos culturais construídos pela humanidade uma vez que somente tornar-se-à humano o indivíduo da espécie que tiver oportunidade de se apropriar dessas possibilidades históricas humanas.

O TRABALHO EDUCATIVO A PARTIR DE ATIVIDADES MUSICAIS CONSIDERANDO OS PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para que possamos compreender a importância de um trabalho educativo, remetemo-nos a Oliveira (1996) quando afirma que a educação é um fenômeno de caráter eminentemente humano e que o trabalho é fenômeno imprescindível ao processo de humanização. Para a autora, a educação, como trabalho não material, possibilita que o professor crie as condições de desenvolvimento, principalmente ao socializar os objetos da cultura pela ciência, filosofia, artes e política, de forma a possibilitar que cada sujeito singular construa conhecimentos, valores, conceitos e, desta forma, avance no seu processo de formação. Saviani (2000, p. 13), sobre o trabalho educativo, afirma que: “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

Para Duarte (1993), o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada sujeito apropria-se dos elementos culturais essenciais para sua formação como ser humano. Portanto, para o autor, o fundamental é que o homem consiga se

desenvolver ao longo do seu processo histórico, apropriando-se e objetivando-se das possibilidades já construídas pelo gênero humano.

No projeto de extensão que realizamos, dentre a variedade de elementos culturais presentes na sociedade, utilizamos o objeto cultural material (físico) órgão musical e o objeto cultural simbólico (imaterial) música, reconhecendo as potencialidades presentes nessas duas objetivações do gênero humano e, sobretudo, pensando nas possibilidades de desenvolvimento do psiquismo humano presentes na música.

Para Saviani (2003, p. 327):

[...] a música é um tipo de arte com intenso potencial educativo já que, a par de manifestações estéticas por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza que a colocam, sem dúvida como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano.

Entendemos que a música torna-se fator importante objeto cultural para o desenvolvimento das crianças na escola nos mais variados aspectos e funções psicológicas, além de que, a apropriação do próprio instrumento musical “órgão”, engendra a construção de novas habilidades motoras e psicomotoras diferenciadas dentre outras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento implicadas na apropriação desses objetos, a música e o instrumento musical.

É interessante perceber o quanto o objeto cultural “música” oferece possibilidades diferenciadas para as crianças avançarem nas suas aprendizagens, pois, por tratar-se de um objeto cultural que não faz parte do seu cotidiano escolar, as motiva para novas aprendizagens e as motiva para o trabalho em grupo, fato essencial no processo de humanização.

Identificamos que os próprios métodos utilizados no ensino da música envolvendo o trabalho em grupo, as experiências práticas com as letras musicais, as melodias, notas e sons, os cantos coletivos e a própria manipulação do instrumento musical, no caso o órgão elétrico, possibilitaram condições motivadoras para as crianças aprenderem novas aptidões, novos sentimentos, novos pensamentos mediados pelo trabalho educativo do professor, no caso, um membro do GEIPEE que dirigia a intervenção e tinha conhecimento de música e do citado instrumento musical.

Segundo Rodrigues (2015), o aprendizado musical serve como estímulo no período da escolarização do indivíduo, pois, auxilia no processo de apropriação da linguagem, concentração e atenção, dentre outras qualidades humanas, sobretudo qualidades emocionais e de apurados sentimentos os quais são mobilizados ao se ouvir ou praticar determinada peça musical.

Scherer (2010), com base na perspectiva histórico-cultural, defende que a música é um aprendizado que desenvolve o humano nos homens, ou seja, trabalha com aptidões subjetivas e que elevam os seres humanos à categoria de humanizados, pois, emoções, sentimentos, linguagem e pensamentos são viabilizados quando diante de possibilidades musicais, seja na condição de praticante, como executor de determinado instrumento ou ainda na condição de ouvinte/apreciador de determinada peça/obra musical.

Acreditamos que oferecer a possibilidade de apropriação de um instrumento musical, como fez nesse trabalho e, ainda, a possibilidade de apropriação de variadas peças musicais, criou condições de aprendizagens e desenvolvimento diferenciado aos sujeitos, como demonstraremos a seguir.

A METODOLOGIA DE TRABALHO DO GEIPEE COM MÚSICA

Como já anunciado anteriormente, estruturamos os trabalhos do GEIPEE a partir dos pressupostos epistemológicos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, pois, queremos possibilitar através da educação o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, enfatizando a importância do trabalho educativo do professor no processo de humanização na escola.

Torna-se importante destacar também, que nossas atividades prático-teóricas são subsidiadas por uma concepção metodológica que mantém íntima relação com o materialismo histórico dialético e, desta forma, propõe alguns princípios de relação e investigação realista e concreta, porque busca compreender o processo de desenvolvimento humano de forma geral e, especificamente, do desenvolvimento do psiquismo humano nas suas múltiplas determinações.

Enfatizamos nessa perspectiva metodológica a importância da análise de processos e não de partes isoladas, evidenciando a explicação dos fenômenos e não a mera descrição dos fatos sociais, conforme nos lembra Asbahr (2011), pois, é nesse sentido que teremos condições de abarcar as aprendizagens e desenvolvimento dos sujeitos na sua totalidade e da forma o mais fidedigna possível.

Entendemos que não há outra forma de transformarmos a realidade social, senão confrontando-nos com ela através de uma prática social coletiva e educativa, a qual nos permitirá observar o todo caótico, compreender, intervir e modificá-lo, considerando o que é possível de se realizar, sobretudo no interior das escolas, nesse momento histórico, com vistas ao processo de desenvolvimento e humanização dos sujeitos escolares, principalmente os alunos das escolas públicas de nosso país (SANTOS, 2014).

As atividades educativas propostas pelo GEIPEE desdobram-se em jogos e brincadeiras coletivas, dentre outras atividades ludo-pedagógicas devidamente planejadas e orientadas intencionalmente com vistas à humanização dos sujeitos cujo objetivo é colocar os sujeitos em relação social significativa e, nesse processo, possibilitar apropriações de objetos culturais fundamentais para o seu desenvolvimento.

Junto às crianças, ao realizarmos nossas intervenções ludo-pedagógicas, porque permeadas por jogos e brincadeiras variadas, queremos transformar em cada sujeito as suas formas de agir e pensar, assim como de se comportar na escola, queremos transformar a relação consigo mesmos, investindo na sua autoestima, autoconfiança e autovalorização, reconhecendo-os como sujeitos capazes de reorientar a sua história.

Os pais e familiares também participam do nosso processo de intervenção, sobretudo nas conversas diárias e reuniões mensais para conhecer e discutir a situação dos seus filhos e parentes.

Procuramos nos aproximar também dos professores ao visitarmos as escolas, participarmos de reuniões de trabalho pedagógico, como também em visitas informais e observações das crianças nas suas próprias escolas, tendo como objetivo nos aproximarmos, ao máximo, da vida escolar dos sujeitos com os quais trabalhamos.

No entanto, neste artigo apresentamos os resultados, ainda incipientes, do trabalho realizado com as crianças considerando as atividades de intervenção ludo-pedagógicas, como temos denominado e que nos permitem observar a realidade social de cada sujeito e, simultaneamente, intervir nesse processo, enfatizando as atividades sociais, sejam aquelas realizadas no LAR (Laboratório de Atividades Recreativas e Ludo-pedagógicas) ou mesmo em conversas e reuniões com pais e familiares, como também nas nossas visitas as escolas.

É no decorrer dessas diferentes atividades, cujo fim volta-se sempre para beneficiar o desenvolvimento das crianças com quem trabalhamos, que procuramos compreender a realidade humana e social para transformá-la, considerando que somente pela atividade que será possível cada indivíduo avançar à sua condição atual. No caso das crianças que se encontram na escola, enfatizamos o papel do professor, quando consciente da sua função social no desenvolvimento humano, como fator essencial e que contribui sobremaneira para esse processo de transformação.

Nosso trabalho que é realizado no LAR, coloca-se ao lado do professor na escola e, ao mesmo tempo, precisamos estar também ao lado da escola, pois nosso objetivo maior é transformar a escola, oferecendo novas possibilidades educativas, de ensino e desenvolvimento humano, para que possamos ajudar que a escola se transforme, a partir do trabalho do professor, para poder transformar as crianças.

O trabalho que realizamos é processual e contínuo, pois, realizamos observações sistemáticas dos sujeitos na escola e durante as nossas intervenções no LAR e, ao mesmo tempo, que trabalhamos com as crianças nas nossas intervenções, procuramos acompanhá-las nas suas relações escolares. Todas as atividades que realizamos junto às crianças no interior do LAR são objeto de observação e discussão e diálogo, tendo em vista, pela realização de atividades lúdicas coletivas, identificar nas ações das crianças e seus comportamento, os significados e sentidos de tais ações, assim como das suas manifestações corporais, expressões verbais, dentre outras manifestações, retratando essas situações através de anotações, filmagens, fotografias, dentre outros recursos que nos oferecem respaldo para analisarmos o processo de intervenção e pesquisa com maior fidedignidade.

Como salientamos as atividades de intervenção aconteceram no interior do LAR, mas, não se limitaram a esse espaço, pois, nos aproximamos dos pais e familiares e dos professores das crianças, com objetivo de melhor entendermos a situação vivida pelos sujeitos com os quais trabalhamos. Todos os sujeitos que participaram do trabalho foram encaminhadas ao LAR por coordenadores pedagógicos e diretores de diferentes escolas públicas da cidade de Presidente Prudente, como também foram encaminhadas por profissionais da saúde do município.

Diante dos sujeitos, seus pais e familiares, os membros do GEIPEE, como de praxe, realizam entrevistas iniciais e brincadeiras diagnósticas com os sujeitos,

assim como realizam entrevistas com os pais e familiares. Após essas atividades iniciais com as crianças como também com seus pais e familiares, os sujeitos (as crianças) são encaminhados para participação em Programa de Intervenção Ludo-pedagógico realizado pelos membros do GEIPEE no interior do LAR.

As atividades realizadas pelos membros do GEIPEE procuram atender as necessidades e dificuldades das crianças, sendo os encontros de intervenção realizados semanalmente, com duração de 75 minutos, e estruturados com ações diferenciadas que avancem ao cotidiano escolar das crianças, Na realização das atividades de intervenção enfatizamos a atividade do brincar, como atividade principal das crianças em idade pré-escolar e em séries iniciais do Ensino Fundamental.

No desenvolvimento do projeto de intervenção que ora apresentamos e discutimos, aos sujeitos, crianças em idade escolar inicial, na faixa etária de 7 a 8 anos, foi possibilitado a apropriação do objeto cultural música, como também do instrumento musical órgão elétrico e outros instrumentos musicais, com vistas à criação de novas e diferenciadas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Para apresentação e discussão nesse artigo, selecionamos algumas intervenções relativas a 02 (dois) sujeitos, aqueles que foram os mais frequentes durante o processo e que evidenciaram, de forma mais significativa, a importância do trabalho educativo intencional do professor e a apropriação de determinado objeto cultural diferenciado, no caso a música e o instrumento musical, como objetos essenciais para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, cujos resultados foram generalizados para as suas relações pessoais, familiares e escolares.

Para este artigo utilizaremos nomes fictícios dos membros da dupla analisada, onde o sujeito A será representado por “Ana” e o sujeito B por “Beto”, sendo que Ana e Beto foram, como dissemos, foram escolhidos por serem os sujeitos mais participativos no decorrer de todo o projeto.

Desde o primeiro encontro de intervenção realizado no interior do LAR, quando o objetivo era apenas de conhecer as características dos sujeitos e identificar as suas manifestações em determinadas atividades lúdicas, bem como identificar a sua sociabilidade, Ana e Beto diferenciaram-se, cada um à sua forma e apresentaram-se muito ativos, interessados e participativos, demonstrando empenho na realização das atividades, como foi possível identificar na observação

das filmagens dos encontros iniciais de intervenção. Não por acaso, segundo nossa avaliação, tornaram-se os sujeitos com maior participação no decorrer do projeto, pois, desde o começo mostraram-se muito interessados nas atividades.

Esses primeiros encontros eram voltados para a identificação da preferência musical dos sujeitos e, dentre esses estilos escolhidos, perguntava-se, também, quais os cantores e músicas que os sujeitos mais gostavam e ouviam. Ana relatou que gostava de ouvir funk, e que suas cantoras favoritas são Valesca Popozuda e Bonde das Maravilhas. Além disso, Ana afirmou que gostava das seguintes músicas: “Beijinho no Ombro” e “Quadrado de Oito”. Quando perguntamos o motivo desta preferência musical, Ana respondeu que gostava de dançar essas músicas, pois as ouvia em casa e com suas vizinhas e amigas na rua da sua casa.

Beto relatou nos primeiros encontros que preferia ouvir Rock Internacional, citou a banda Nirvana, dentre outras, como a sua favorita, mas, não soube identificar o título das músicas preferidas, possivelmente por não ter acesso aos títulos em inglês das respectivas músicas, ao contrário da Ana que dominava os títulos dos *funks* em português. Essa situação inicial já nos fez pensar no quanto as possibilidades de apropriação de uma língua estrangeira como o inglês, é pouco favorecida as crianças das camadas populares, pois, apesar de ouvirem *rocks* internacionais, por não saberem ler em inglês, não conseguem identificar os títulos de suas músicas favoritas das bandas internacionais. Quando questionamos o motivo que fazia Beto gostar de *rock*, ele nos respondeu que a irmã mais velha gostava de ouvir músicas deste estilo e que, por isso, ele também gostava de ouvir essas músicas.

Diante do conhecimento da realidade musical dos sujeitos, desejávamos ampliar essa realidade e chamarmos a atenção para novos olhares musicais, além de novos conhecimentos sonoros, tendo em vista possibilitar novas apropriações musicais, respeitando e partindo da realidade musical dos próprios sujeitos, fato que implicou ouvirmos *funks* e *rocks* ao lado dos mesmos durante alguns encontros para depois, paulatinamente, implementarmos novas possibilidades musicais.

Ao possibilitarmos acesso e apropriação de um instrumento musical convencional (órgão eletrônico) em que os sujeitos tiveram oportunidade de teclar e tocar, inicialmente, da sua forma, fomos, pouco a pouco, ensinando-lhes a letra da música e as respectivas notas musicais presentes na partitura musical e, no teclado do órgão, identificávamos determinada nota musical por diferentes cores,

sendo que o “DÓ” estava representado na cor amarela e cada criança pintava na partitura a nota “DÓ” em cor amarela, para poder identificar as notas pela cor e facilitar a leitura da partitura musical, ou seja, as crianças, sob a orientação dos membros do GEIPEE, desenvolveram uma forma de legenda colorida para as notas e cifras musicais, tendo em vista executar músicas no instrumento musical.

Considerando o nível incipiente do trabalho de iniciação musical e instrumental, escolhemos músicas simples para que as crianças pudessem executar no instrumento musical e propomos duas músicas: “Marcha Soldado” e “Brilha, Brilha Estrelinha”. Perguntamos se elas já conheciam essas músicas, e se sabiam cantá-las. Os dois sujeitos sabiam as músicas e as cantaram, fator facilitador para o nosso trabalho. Quando perguntamos onde aprenderam as letras dessas músicas, nos informaram que aprenderam na escola e com seus pais, fato interessante e que denotava relação social significativa com os pais e na escola.

A partir disto, realizamos o processo de colorir as notas indicadas primeiramente com a música “Marcha soldado” e depois os sujeitos pintaram as notas da segunda música escolhida: “Brilha, Brilha Estrelinha”, mantendo as cores para as notas musicais das duas músicas, processo esse que tomou alguns encontros com os sujeitos. Após essa fase, passamos a colocar as cores nas teclas do instrumento musical, com as cores das notas musicais pintadas na partitura, tendo em vista facilitar a localização das notas nas teclas (pela via da cor) e, de fato, essa estratégia possibilitou aos sujeitos sentirem-se tocando o órgão elétrico.

Na sequência dos encontros, pedimos para que escolhessem entre as duas músicas ensaiadas, aquela que mais gostavam de tocar e optaram pela música “Brilha, Brilha Estrelinha” e, desde esse momento, passaram a trabalhar juntos e a ensaiar juntos com objetivo de aprimorar a interpretação da música escolhida. O objetivo, além de apropriação do instrumento musical era de possibilitar maior interação e troca de conhecimentos entre os sujeitos que ensaiavam juntos, situação que foi efetivada em vários encontros de intervenção, possibilitando, assim, grande interação entre as duplas de ensaio.

A cada intervenção identificamos que novas quantidades de estrofes iam sendo executadas com maior precisão pelos sujeitos e que o processo de apropriação do instrumento e do objeto musical música tornava-se mais e mais significativo, como se incorporassem aquelas possibilidades de aprendizagem viabilizadas no trabalho educativo realizado no LAR pelos membros do GEIPEE.

A palavra incorporação de conhecimentos é muito coerente ao descrevermos esse processo de aprendizagem, pois, à medida que os sujeitos se apropriavam dos objetos culturais, as características e aptidões daqueles objetos, como afirma Leontiev (1978), tornavam-se parte da individualidade de cada um deles, ou seja, passavam a fazer parte do corpo inorgânico dos sujeitos.

Aos poucos as crianças foram conseguindo executar a música por completo, estrofe por estrofe e aprimoravam a sua execução musical de forma fantástica. Nesse processo, identificamos que Ana apresentou um menor tempo para compreender e conseguir tocar a música na totalidade e Beto, dada suas características, precisou de um tempo maior para executar a mesma música, porém, por outro lado, acompanhou com maior precisão o ritmo musical, identificando o tempo da música com maior facilidade que Ana, fato que possibilita afirmar o quanto as diferenças individuais podem ser trabalhadas pelo professor, não para discriminar os sujeitos, mas, pelo contrário, para poder afirmar que é na diversidade humana que devemos viver e nos respeitar e que juntos, coletivamente, nos completamos uns aos outros. Segundo as reflexões realizadas no GEI-PEE, essa deve ser uma das máximas a serem ensinadas para os alunos no interior das escolas, ou seja, juntos, coletivamente, nos completamos uns aos outros e aprendemos e nos desenvolvemos nas nossas diferenças e na diversidade humana e social presente na escola e na sala de aula.

Para as últimas intervenções foi preparada uma apresentação dos sujeitos, os quais apresentaram as músicas aprendidas durante o processo de intervenção para os seus pais e familiares e constatamos, o quanto Ana, ao final do processo, conseguiu memorizar a música por completo, dispensando as legendas da partitura, num intenso trabalho de atenção e concentração, superando, totalmente, a queixa inicial advinda da escola que enfatizava a sua desatenção, falta de concentração e indisciplina durante as atividades realizadas em sala de aula. Da mesma forma Beto, segundo nossa avaliação, superou a queixa inicial de aluno indisciplinado e irrequieto que incomodava os demais em sala de aula, demonstrando interesse, participação e convivência respeitosa e colaborativa no grupo de intervenção do LAR.

Foi bastante interessante observar o quanto os pais e familiares sentiram-se surpresos pelo resultado dos trabalhos que realizamos com seus filhos, sobretudo porque demonstramos as potencialidades e não os limites das crianças, fator importante para demonstrar aos pais o quanto é possível, através de um

trabalho educativo de qualidade, superarmos nossas dificuldades e avançarmos nas nossas potencialidades, como foi possível demonstrar no trabalho de intervenção realizado, o qual foi muito elogiado pela maioria dos pais e familiares participantes do processo.

MAIS ALGUNS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS DO TRABALHO

Diante das situações vividas ao longo do processo de intervenção foi possível identificar o quanto os indivíduos juntos, conforme observamos, conseguiam, com maior frequência, atingir resultados positivos em determinada atividade, ou seja, as crianças conseguiram executar toda a música, com menor número de erros sonoros quando trabalhando juntos, fato importante para discutirmos o processo de desenvolvimento humano decorrente da relação com o outro, no sentido de atingir a área de desenvolvimento potencial como afirma Vigotsky (2002).

Foi possível perceber também que as aprendizagens, ao longo das intervenções, possibilitaram que as crianças aprimorassem os conhecimentos que tinham da música que estavam executando, ou seja, aprimorassem o seu desenvolvimento efetivo. Com a ajuda dos membros do GEIPEE que orientavam a intervenção, as crianças realizavam atividades que não conseguiam realizar sozinhas, atingindo, segundo nossa avaliação o seu desenvolvimento potencial.

Durante as atividades de orientação e socialização de conhecimentos, possibilitadas pelo sujeito mais desenvolvido (membro do GEIPEE que orientava a intervenção), foi possível identificar avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, fato que permitiu refletir sobre a coerência da teoria Vigotskiana quando enfatiza a necessidade da aprendizagem social na transformação qualitativa das aptidões e características humanas e da mediação como categoria de desenvolvimento humano.

Foi muito interessante perceber, ao longo de todo o processo de intervenção, o quanto os sujeitos, nos diferentes momentos de trabalho, aprenderam a se concentrar, prestar atenção nas explicações e orientações dos membros do GEIPEE, assim como aprenderam a respeitar o tempo e as características do outro, respeitando-se mutuamente nas suas diferenças pessoais e, ao mesmo tempo, respeitando o trabalho de orientação do professor (membro do GEIPEE) responsável pela atividade de intervenção.

Sabemos que essa discussão apresenta-se, ainda, bastante incipiente. No entanto, ela não termina aqui, pelo contrário, queremos avançar na demonstração da necessidade de efetivação na escola de um trabalho educativo inovador por parte do professor e, considerando a experiência prático-teórica que realizamos e vivenciamos com os sujeitos desse trabalho, queremos enfatizar o quanto as relações sociais que as crianças estabeleceram nas atividades de intervenção, as quais, pouco a pouco foram interiorizadas e incorporadas por cada um dos sujeitos, de fato, contribuíram para que os mesmos, à sua forma e de acordo com as suas possibilidades, pudessem avançar em direção às suas potencialidades.

É importante salientar que, para que cada sujeito humano possa avançar em suas potencialidades, aprendizagens devem ser possibilitadas pelo professor e que a escola tem papel fundamental nesse processo; desde que essa escola cumpra a sua função ontológica de proporcionar o acesso e apropriação de objetos culturais humanizadores, pois, como afirma Martins (2011) os processos psíquicos humanos são derivados “do desenvolvimento da vida material que se transforma, ao longo do desenvolvimento histórico-social, em atividade interna consciente, em processos psicológicos”.

A autora afirma ainda que a apropriação que a criança conseguiu efetivar em determinado processo educativo/interventivo torna-se, para ela, atividade psíquica essencial para o seu desenvolvimento e, neste sentido, o trabalho educativo e intencional do professor, em direção ao pleno desenvolvimento psicológico das crianças na escola, torna-se necessário e imprescindível, pois, o desenvolvimento humano das crianças na escola é, sobremaneira, orientado pelo trabalho educativo do professor (MARTINS, 2011).

O trabalho realizado pelos membros do GEIPEE, durante o processo de intervenção que ora apresentamos e discutimos, indica, fortemente, a importância do trabalho educativo, mediado intencionalmente pelo professor, torna-se essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças, sobretudo daquelas que são rotuladas como crianças-problema e que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar, pois tais estigmas precisam ser definitivamente banidos da escola.

Compreendemos que o desenvolvimento e a humanização das crianças, como salienta a teoria histórico-cultural, efetiva-se a partir da apropriação de objetos culturais essenciais, os quais são internalizados pelos sujeitos e tornam-se

órgãos da sua individualidade (LEONTIEV, 1978) e, para que esse processo aconteça na escola, o professor deve ser o sujeito do processo de socialização dos objetos culturais mais desenvolvidos pela humanidade, dentre eles a ciência, a filosofia, a política e as artes.

No processo de intervenção que realizamos, procuramos demonstrar o quanto a apropriação de um objeto cultural tal como a música, influencia significativamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e do quanto, o trabalho educativo do professor, torna-se imprescindível para a humanização das crianças na escola, conforme salienta a pedagogia histórico-crítica.

Enfim, acreditamos que neste pequeno artigo, que procurou apresentar, através de uma forma diferenciada de intervenção educativa, o quanto a educação, quando trabalhada de forma consciente na escola e pelo professor, pode transformar vidas, qualitativamente e, deste forma, contribuir para a humanização dos seres humanos, os quais, sem a educação escolar e sem o trabalho consciente e competente do professor, poderão tornar-se presas fáceis da sociedade capitalista que oprime, estigmatiza, culpabiliza e exclui milhões de crianças, desde a mais tenra idade, das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento numa direção humanizadora, impondo-lhes o legado de sujeitos alienados e formatados para servirem ao capital.

Podemos afirmar que esse pequeno projeto de intervenção mostra caminhos, mesmo diante das condições desumanizadoras impostas pela sociedade capitalista e que se reproduzem nas escolas na forma de exclusão das crianças. Afirmamos que esse pequeno projeto nos orienta para pensarmos em possibilidades concretas de superação dessa situação de desumanização presente na sociedade e que se reproduz na escola e que, o professor, se consciente e bem preparado, pode contribuir sobremaneira para a superação desta triste situação, como temos defendido.

Finalizamos, portanto, nossas reflexões, enfatizando de forma veemente a importância do trabalho educativo do professor e da escola no processo de desenvolvimento e humanização das crianças e jovens, assim como enfatizamos a necessidade de formação adequada dos professores, pois, a educação é o caminho, na maioria das vezes, o único caminho, para a verdadeira humanização de milhões de seres humanos.

REFERÊNCIAS

ASBARH, F. S. F. *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural*. São Paulo, 2011. 219f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*. Campinas: Autores associados, 1993.

EIDT, N. M.; FERRACIOLI, M. U. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 93-124.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Bauru, 2011. 249f. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

OLIVEIRA, B. *O trabalho educativo*. Campinas: Autores Associados, 1996.

RODRIGUES, C. A. M.; ROSIN, S. M. A importância do ensino de música para o desenvolvimento infantil. Disponível em: <www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/carmen_rodrigues.pdf>. Acessado em: 14 fev. 2015.

SANTOS, A. A. N. *A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior: memória em crianças com síndrome de Down*. Presidente Prudente, 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. *Revista de Ciências da Educação*, Lorena, ano 5, n. 9, p. 321-9, 2003.

SCHERER, C. de A. *Musicalização e desenvolvimento infantil: um estudo com crianças de três a cinco anos*. Maringá, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010.

VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. t. III.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

6

TECNOLOGIA ASSISTIVA UTILIZADA PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO

Manoel Osmar Seabra Junior

Jaqueline Costa Castilho Moreira

Lonise Caroline Zengo

Franciele Aparecida dos Santos Felício

Yago Romão Rocha de Oliveira

Nayara Aparecida dos Santos

Erika Silva Garcia

Beatriz Cavalcante Silva

Fábio Hideki Yoshino Watanabe

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Camila Rodrigues Costa

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Loiane Maria Zengo

Universidade de Marília/Unimar/Marília

Elaine de Oliveira Santos

Educação Especial e Inclusiva/Portal da Educação

Amália Rebouças de Paiva e Oliveira

Universidade Federal de São Carlos/UFScar/São Carlos

Resumo: Em mais uma edição do projeto intitulado “Tecnologia Assistiva e Autonomia na Atividade Motora – Adaptação de Recursos Pedagógicos e/ou Estratégias de Ensino para Pessoas com Deficiências Físicas e Sensoriais”. O presente capítulo, é fruto de uma das quatro vertentes do projeto original contemplado pelo programa “Núcleo de Ensino 2011 a 2014,” da Unesp. O projeto subdividiu-se em quatro subprojetos, que mantém a proposta de trabalho com estratégias e recursos de Tecnologia Assistiva. O objetivo foi Identificar a utilização dos recursos pedagógicos e as estratégias de ensino adequadas e/ou adaptadas, pelo professor de Educação Física na aplicação de programas de intervenção junto a estudantes cegos ou com baixa visão. Participaram um professor e quatro estudantes com deficiência visual. Para coleta de dados foram estabelecidos registros em vídeo, que compreenderam um total de 16 aulas. Identificaram-se os trechos que representassem as estratégias de ensino e recursos pedagógicos utilizados pelo professor. O pesquisador elegeu categorias e subcategorias de análise. Conclui-se que o professor soube conduzir os seus estudantes cegos a superarem desafios impostos pela privação da visão e uso dos sentidos remanescentes.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Palavras-chave: Tecnologia assistiva; inclusão; Educação Física adaptada; formação profissional; deficiência visual.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta sucintamente as diferentes ações oriundas do Projeto Núcleo de Ensino intitulado “Tecnologia Assistiva e Autonomia na Atividade Motora – Adaptação de Recursos Pedagógicos e/ou Estratégias de Ensino para Pessoas com Deficiências Físicas e Sensoriais”. Vários fatores contribuíram para o desmembramento deste macroprojeto em quatro subprojetos, dentre eles: o espectro de intenções e problematizações amplas; a identificação de pouca oferta de programas de atendimento e grande demanda de pessoas com deficiências físicas, sensoriais e com Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD) na comunidade educacional; as dificuldades dos docentes da rede pública de ensino e das instituições especiais em conceber a utilização da Tecnologia Assistiva e, ainda a carência de adaptações de recursos e estratégias de ensino voltados às exigências estabelecidas nas relações entre aluno-professor vivenciadas no ambiente educacional

Elencou-se a seguir os subprojetos desenvolvidos na cidade de Presidente Prudente (SP) entre 2000-2004:

1. “Jogos de Mesa/Tabuleiro como recurso de Tecnologia Assistiva para o desenvolvimento da memória voluntária em estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade-TDAH”, desenvolvido na Escola Estadual José Carlos João;
2. Intervenções pedagógicas em aulas de Tênis adaptado (alterado em Junho/2012 para Badminton) à pessoas com deficiências intelectuais, desenvolvido na Unesp e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE);
3. Análise das atividades Psicomotoras de Caráter Lúdico Recreativas Aplicadas à Crianças com Autismo, desenvolvida na Escola Lumen ET fidelis e na APAE; e
4. Efeitos de um programa de treinamento perceptomotor na interação de uma criança cega com o brinquedo.

Na busca de um referencial de base para construção de programas de intervenção com recursos e estratégias de T.A aplicados à Educação Física Escolar e

Atividade Motora Adaptada em perspectiva inclusiva; algumas considerações devem ser pontuadas, tais como: a categoria de deficiência não deve ser fator determinante para a constituição de grupos, embora seja positivo que os grupos sejam formados por alunos com características semelhantes (faixa-etária, interesses comuns, dentre outros), visando uma maior homogeneidade para as atividades (PEDRINELLI, 1991; 1994); cabe ao professor adaptar as tarefas, as instruções, o ambiente da aula, de maneira que os estudantes tenham condições diferenciadas de ampliação de sua capacidade para realizar movimentos e se desenvolver de forma plena e satisfatória Davis; Burton, (1992a) e conforme Seabra Junior (2000), o profissional de Educação Física deve direcionar seu enfoque a objetivos voltados as capacidades e interesses dos estudantes, direcionados numa perspectiva lúdica e na aplicação de atividades motoras adaptadas, com vistas ao aprimoramento do domínio motor, de habilidades afetivas e sociais, por meio da aprendizagem de habilidades, jogos, lutas, danças e esportes adaptados e próprios da cultura corporal.

Acrescenta-se aos elementos norteadores citados, a necessidade de discussão sobre a realidade dos ambientes educacionais na construção dos programas de intervenção; as especificidades de cada unidade no tocante as dificuldades de aprendizagem, de comportamento, de relacionamento com o outro; a identificação e a valorização dos recursos pedagógicos (materiais adequados e adaptados a cada sujeito ou grupo) e as estratégias de ensino, a fim de que o programa possa oferecer oportunidades mais favoráveis e desafios superáveis nas aulas de Educação Física no ensino regular e no institucionalizado.

Algumas importantes sugestões teóricas relacionadas à aplicação de recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva podem ser encontradas na literatura nacional (CARVALHO, 2001; CONDE, 1994; MANZINI, 2010; MELO, 2004; NABEIRO, 1999; PALMA; PEDRINELLI 1991, 1994; CARVALHO, 2001; ROCHA, 2010; SILVA, M., 2010; SEABRA JUNIOR; FIORINI, 2013; SILVA, F., 2014; SEABRA; FIORINI; NABEIRO, 2015).

Em se tratando especificamente da utilização de recursos e estratégias de T.A com os alunos cegos e com baixa visão em práticas inclusivas são oferecidas diversas concepções teóricas (BARRAGA, 1986; BUENO, 2003; CRAFT; LIEBERMAN, 2004; COSTA, 2014; DAVIS; BURTON, 1992b; LIEBERMAN, 2005a; MAUERBERG-DECASTRO, 2011a; NABEIRO, 1999b; PEDRINELLI, 1991c; ROCHA, 2010b;

SEABRA JUNIOR, 1995; SEABRA JÚNIOR; MANZINI, 2008; SHERRIL, 1998; STAINBACK; STAINBACK, 1999; WINNICK, 2004).

Os recursos e estratégias propiciam uma equiparação de oportunidades, que não significa proporcionar vantagens, mas ter o devido cuidado de encontrar o ponto determinante pelo qual o estudante pode se equipar. Isto quer dizer que quando o professor tem um estudante com baixa visão, por exemplo, deve saber em que distância este aluno pode realizar uma tarefa, de modo que a partir do ponto delimitado, lhe possibilite o mesmo campo visual e acuidade dos demais, sem, portanto, lhe conferir vantagens em detrimento da distância e direção que lhe cabe para equiparar-se.

Feitas estas considerações, esta vertente da pesquisa objetiva Identificar a utilização dos recursos pedagógicos e as estratégias de ensino adequadas e/ou adaptadas, pelo professor de Educação Física na aplicação de programas de intervenção junto a estudantes cegos ou com baixa visão.

METODOLOGIA

De abordagem qualitativa, este estudo é uma técnica de pesquisa que proporciona ao pesquisador um detalhado conhecimento, profundo e exaustivo sobre um ou poucos objetos (GIL, 2002). O mesmo autor evidencia que uma das vantagens dessa pesquisa é a possibilidade de investigar o fenômeno no contexto real, neste caso o âmbito da educação especial.

Participaram da pesquisa um professor do sexo masculino e quatro estudantes também do sexo masculino, diagnosticados com deficiência visual adquirida (um com baixa visão e os demais com cegueira), de faixa etária entre 13 e 16 anos, regularmente matriculados no ensino fundamental ciclo II de uma Escola pública do interior do Estado de São Paulo.

O estudante com baixa visão utiliza o auxílio óptico, e os estudantes cegos estão em fase de aprendizado das técnicas de Orientação e Mobilidade. Todas essas informações encontram-se descritas no Quadro 1.

Quadro 1 Caracterização dos participantes.

Nome (fictício)	Idade	Gênero	Etiologia	Dispositivo	Ano
Carlos	14	M	Cegueira	Bengala	9º
José Mauro	14	M	Baixa visão	Auxílio óptico	9º
Paulo	13	M	Cegueira	Bengala	7º
Celso	16	M	Cegueira	Bengala	9º

Para confirmação da etiologia e causas da deficiência visual dos estudantes o pesquisador teve acesso aos dados de prontuário da escola.

Conforme suas próprias declarações, o professor participante afirmou ser licenciado em Educação Física na década de 1990, e não ter tido contato com educação especial e nem mesmo sobre a temática inclusão em sua formação inicial. A experiência adquirida para o trabalho com estudantes com deficiência visual surgiu a partir de uma formação continuada que possibilitou entender sobre a dinâmica de adaptação de recursos e estratégias voltadas a essa população.

O professor frequenta formações promovidas pelo município e acredita que o processo de inclusão destes alunos na escola é a forma mais adequada de respeitar a diversidade e promover oportunidades iguais na sociedade. Sua experiência profissional é de mais de 10 anos na escola e mais de dois anos com a deficiência visual. Relevante destacar que ele tinha um planejamento já entregue e apresentado à direção, como atendimento ao projeto pedagógico da escola.

A pesquisa foi submentida aos requisitos éticos¹ e aprovada, e com a permissão da Diretoria de Ensino após apreciação do projeto, bem como da direção da escola, os aceites aos termos de consentimento livre e esclarecido e termos de consentimento de filmagem para participação nas intervenções, foi dado o prosseguimento na coleta.

Para que fosse possível caracterizar o contexto e a dinâmica de um total de 16 aulas de Educação Física, foi utilizado o registro em vídeo (DESSEN, 1995) e, con-

1 O estudo foi encaminhado e aprovado pelo comitê de ética da Faculdade de Ciências e Tecnologias, Unesp, câmpus de Presidente Prudente, seguindo as recomendações vigentes nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (Aprovado-Parecer n. CAAE 385914.5.0000.5402).

comitantemente, foram feitas observações destas aulas com anotações em caderno de registro (VIANNA, 2007).

É consenso de que a tecnologia da filmagem pode facilitar a construção de categorias de análises (CINTRA, 1999; DESSEN, 1995; SAMESHIMA, 2011; SILVA, F., 2014) e, ainda, a partir de um comportamento registrado, poder recortá-lo de acordo com seus significados e funções. Isto vale para o pesquisador e outros possíveis juízes, envolvidos no registro, poderem reavaliar suas análises com diferentes perspectivas em direção a uma observação sistemática, ou seja, científica.

Norteados pelas conclusões descritas por Dessen (1995) para estudos observacionais, estipulamos as seguintes etapas para o referido estudo:

- a) Para o registro em Vídeo foi consultado um técnico no intuito de aplicar os procedimentos operacionais corretos à proposta;
- b) Com duas câmeras sendo uma com o foco aberto com propósito de focalizar uma imagem geral do ambiente e outra com foco no professor cuja câmera foi manipulada por um técnico de filmagem, tendo em vista uma atividade dinâmica do professor;
- c) Foram realizadas filmagens anteriores para um estudo piloto;
- d) Foi elaborada uma sinopse completa de cada filmagem, utilizando-se de protocolo de observação proposto por Danna; Matos (1986), contendo data e horário da observação, sujeito observado, ambiente físico e ambiente social.

Fez-se necessário estabelecer critérios de inclusão e exclusão para selecionar as turmas a serem filmadas:

1. A turma deveria ter um ou mais alunos com deficiência, independentemente do tipo/categoria e do ano/série;
2. Dentre as turmas do critério 1, o professor poderia convidar para que fossem filmadas, não por representarem dificuldade, mas para registrar o que ele relatava como “sem dificuldades para incluir”.

Para coleta e análise dos registros de filmagens foram estabelecidos quatro registros de aulas para cada uma das quatro turmas que se encontravam cada um dos quatro estudantes.

Pesquisas realizadas em aulas de Educação Física e que utilizaram o registro por meio de filmagens estabeleceram a quantidade de três filmagens, uma vez

que, a partir da segunda filmagem houve uma tendência à repetição das informações (BEZERRA, 2010; FIORINI; RIBEIRO; NABEIRO, 2008).

Não obstante, a coleta de dados compreendeu um total de 16 aulas filmadas, ou seja, quatro registros para cada uma das quatro turmas que continha um aluno em cada. Antes do início das filmagens foram realizados dois testes de filmagens na quadra poliesportiva da EMEF, um no período da manhã e outro no período da tarde. O objetivo foi testar o equipamento e as suas funções; localizar o melhor ângulo de posicionamento da filmadora em função da luminosidade em cada período do dia e o alcance do som, e também, localizar os pontos de energia elétrica (tomadas).

Utilizou-se duas filmadoras da marca *Sony HDR-TD 10, Full HD 3D*, em seu modo 2D, pois de acordo com o teste, não perdeu resolução na imagem. Os equipamentos foram fixados em um tripé, na diagonal da quadra, e o pesquisador e o técnico rotacionavam os equipamentos para a direção necessária.

O critério para filmagem foi registrar a aula inteira, com duração de 50 minutos, devendo estar em cena o professor de Educação Física e o aluno com deficiência, para isso usou-se a função *zoom*. Quando necessário, ao final de cada atividade, o pesquisador alterava a posição da filmadora em quadra para garantir um melhor registro da aula e das atividades. O pesquisador ficou responsável pelo manuseio da principal filmadora durante todas as aulas acompanhadas e, também, fez anotações no caderno de registro.

Neste estudo também foi utilizada a observação não participante que consiste no pesquisador ter contato com a turma estudada, porém sem integrar-se a mesma, sem efetivar nenhum tipo de interferência (VIANNA, 2007).

Foi planejado um roteiro de observação, pelo pesquisador, quanto aos tipos de estratégias e recursos de T.A utilizadas e em que situações e ambientes foram dispostos.

Foi submetido à apreciação de juízes, com intuito de verificar se o que seria registrado no caderno de conteúdo poderia auxiliar as análises de filmagens. Com relação ao caderno de registro, foi realizada a transposição e organização das anotações para um arquivo digital do *Microsoft Office Word*, de cada uma das 16 aulas filmadas e observadas. O conteúdo dos cadernos de registro foi utilizado para complementar a discussão dos dados.

Foram nomeados temas das cenas de filmagens e eleitas categorias a partir desses temas, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 Trechos extraídos das filmagens das aulas de Educação Física.

Trecho A: situação de sucesso na aplicação de uma atividade.	Trecho B: dificuldade para Orientar e deslocar os estudantes no espaço físico das aulas.
Trecho C: dificuldade relacionada à instrução e conteúdo da atividade.	Trecho D: dificuldade relacionada as características dos alunos.
Trecho E: dificuldade relacionada á atitude do professor de Educação Física.	Trecho F: dificuldade em função do tipo de assistência física e instrução.
Trecho G: colega tutor.	Trecho H: dificuldade relacionada ao recurso pedagógico.

Para validação das categorias elegidas buscou-se a apreciação por juízes, ou seja, procedeu-se a seleção de trechos e posteriormente eleição de categorias que representassem situações de estratégias de ensino e recursos pedagógicos utilizados pelo professor, para apresentar a um profissional da área de Educação Física e a um pedagogo, na função de juízes. O intuito da apreciação por juízes foi o de verificar se as categorias estavam corretamente elegidas e, ainda, como as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos estavam sendo utilizados.

Aos juízes foram entregues dois DVDs um com os registros em vídeo com as filmagens originais e outro com os trechos editados conforme quadro 2 e em anexo uma folha com as categorias e subcategorias elegidas pelo pesquisador a partir dos trechos editados. Para cada categoria, com as respectivas situações descritas, os juízes tinham opções: *a) concordo; b) concordo com ressalvas; c) discordo e d) sugestões*. Estas opções foram emitidas para as categorias e para os trechos de aulas editadas e alocados em cada uma das subcategorias.

Após aplicar o índice de validade de conteúdo (IVC – CJ% = $n.PC \times 100 / n.TP$), para as categorias elegidas, a serem apresentadas nos resultados, verificou-se o grau de concordância destes dois juízes, estabelecendo a porcentagem de concordância, conforme demonstrada na Tabela 1 que apresenta os índices de concordância obtidos:

Tabela 1 Índice de concordância entre pesquisador e juízes A/ B e entre juiz A e juiz B.

Juiz A e pesquisador	Juiz B e pesquisador	Juiz A e B:
94.2%	95,2%	94%

Ficou evidente que não houve nenhuma descrição em que ambos os juízes A e B, discordaram, o que é positivo para a pesquisa, que busca a qualidade das descrições.

Os valores dos índices de concordância, quando interpretados, indicam a fidedignidade dos resultados da pesquisa. Segundo Bauer; Gaskell (2004), pode-se considerar a fidedignidade como sendo *muito alta* quando $r > 0.90$; *alta*, quando $r > 0.80$; e *aceitável*, na amplitude entre $0.66 < r < 0.79$. Sendo assim, com o IC entre pesquisadora e juiz A no valor de 94,2% ($r > 0.90$) a fidedignidade é considerada muito alta. Para o IC entre pesquisadora e juiz B no valor de 95,2% ($r > 0.90$) a fidedignidade também é muito alta. E, com o IC entre juiz A e B, no valor de 94% ($r > 0.80$) a fidedignidade é considerada alta.

O material inicialmente entregue aos juízes A e B, foi devolvido com as respectivas avaliações dos trechos de filmagens indicando as categorias elegidas para cada episódio registrado no vídeo com as respectivas estratégias e/ou recursos utilizados. A análise das avaliações foi feita com o objetivo de 1) verificar, em cada descrição, a concordância ou discordância, 2) em caso de “discordo” ou “sugiro”, ler a sugestão indicada e comparar com a descrição a qual se refere, 3) unir as sugestões dos juízes A e B para fazer as alterações cabíveis nas descrições, com o objetivo primordial de aprimorá-las, e ter um texto com qualidade. Neste sentido pequenas alterações de texto e compreensões foram realizadas.

De forma resumida, os principais pontos presentes nas sugestões feitas pelos juízes A e B indicaram à: 1) erros gramaticais, 2) alterações em palavras nas categorias elegidas que deixam a mesma redundante e extensa. Estas sugestões caminham em direção semelhante às recomendações feitas pela literatura: ser objetivo, breve, descritivo, lógico e rigoroso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Não obstante, foram eleitas cinco unidades de significados, descritas como categorias de análise e subcategorias, sendo elas apresentadas no Quadro 3 e descritas a seguir.

Quadro 3 Categorias e subcategorias de Análises elegidas a partir dos trechos selecionados dos registros em Vídeo das aulas de Educação Física.

Categorias	Subcategorias
1. Competências do Professor	1.1. Inclusão do Estudante na Atividade 1.2. Adaptação do Ambiente
2. Orientação e Mobilidade	2.1. Segurança 2.2. Mapa Mental e Memória Motora para Orientação Perceptomotora
3. Explicação, Aplicação e Feedback das Tarefas	3.1. Estratégias para Explicação 3.2. Aplicação e Feedback
4. Recursos de Tecnologia Assistiva para Inclusão dos Estudantes com DV	4.1. Adaptação 4.2. Prescrição de Atividades
5. Colega Tutor	5.1. Apoio de um Tutor

Em função da brevidade deste artigo iremos abordar apenas a categoria 4, nomeada como Recursos de Tecnologia Assistiva para inclusão dos estudantes cegos, por ser o tema principal deste estudo.

Categoria 4 Recursos de Tecnologia Assistiva para Inclusão dos Estudantes Cegos

Essa categoria foi eleita considerando que os trechos das filmagens e os registros de observação mostram como e de que maneira o professor se utiliza de materiais pedagógicos e equipamentos adequados ou os adapta, no que tange a forma, tamanho, espessura, cor, contraste considerando as limitações visuais de cada estudante para que o uso destes propicie execução e orientação para as tarefas solicitadas.

Adaptação

Nesta subcategoria ficou evidenciado nas aulas 1, 2, 4, 7, 11 e 12 que houve diversas preocupações advindas do professor, relativas a adaptação de recursos, equipamentos ou mesmo quanto ao local. Nestas aulas, o mesmo trouxe materiais e realizou ações que colaboraram com os estudantes cegos; como por exemplo: bolas com guizo, instrumentos sonoros, marcações no chão e nas traves, materiais coloridos em amarelo e laranja (considerando ter um sujeito com baixa visão). No entanto, nestas mesmas aulas e nas aulas 3 e 14, observou-se que o

professor não atentou às necessidade de adaptação de regras ou mesmo de contrastes dos materiais e com texturas adequadas para o reconhecimento dos sujeitos nas ocasiões necessárias, ocasionando problemas de interação destes participantes. E, ainda, nas aulas 4, 5 e 9 não atentou para adaptar ou oferecer materiais ilustrativos em Braille ou mesmo usar sons contínuos para adaptar informações de localização de objetos.

Para os autores, que pesquisam sobre recursos pedagógicos, é primordial garantir que estes recursos não sejam somente instrumentos para a execução de tarefas, mas facilitadores na orientação da pessoa cega ou com baixa visão, no meio em que está inserida e para uma locomoção independente, como estímulo às pessoas com resíduos visuais.

O cego necessita ser estimulado e motivado para obter experiências táteis, portanto, deverá aprender a manipular o que estiver ao seu alcance, ou ainda “o mundo que a rodeia será enriquecido se for permitido explorar e manejar objetos” (PIÑERO; QUERO; DÍAZ, 2003a, p. 249). Nesse processo, os autores entenderam ser imprescindível mencionar o nome dos objetos apresentados aos alunos e fazer com que produzam som, concomitantemente ao momento em que aprendem a relacionar-se com eles.

O professor deve considerar que parte dos seus resultados serão alcançados mediante uma programação sequencial de estímulos, padronizados ou não, deve levar em consideração que os recursos pedagógicos somente serão meios de estímulos à medida que programar cores e contrastes adequados, a distância e o tamanho do objeto, material, equipamento ou mesmo as referências do local que necessita fazer uso, de acordo com as limitações visuais de cada aluno. Para Munster; Almeida (2006) é fundamental observar a pessoa em diferentes tarefas e contextos sociais, de modo a fazer ajustes necessários frente à situação em que se encontra.

Referente à visão funcional e ao alcance de objetos, Munster; Almeida (2005, p. 81) declararam:

Conhecendo a visão funcional de cada aluno, o professor de Educação Física pode identificar que tipo de estímulo (brilho, cores ou padrões de contraste) é mais eficiente em cada caso; determinar em que região do campo visual esse estímulo deverá ser apresentado; estipular a que distância o educando é capaz de identificar visualmente um objeto estático, ou uma bola em movimento, [...].

O que se espera do professor é que saiba utilizar o material adequadamente, na mesma atividade, para aqueles com resíduo visual e para os cegos. Uma bola, um pneu, um arco podem ter padrões de contrastes, serem brilhantes e com guizos, na intenção de atender as necessidades de ambos.

Prescrição de Atividades

A prescrição de atividades adaptadas está diretamente relacionada as orientações emitidas pelo professor para que o estudante possa saber reconhecer o objeto, o jogo ou o equipamento e explorar e compreender a interação com o mesmo. O professor, mesmo sem uma sistemática e didática para a resolução desta conjuntura, fez várias tentativas nas aulas 3, 9, 11, 12 e 14, para que o aluno compreendesse os novos recursos que introduziu nas aulas, como raquete de badminton, peteca, giz de cera, corda elástica e garrafas pet emparelhadas e adaptadas como cones.

Mauerberg-deCastro (2005, p. 290), ao escrever sobre a análise da atividade ou da tarefa, destacou que a “primeira regra é a definição do brinquedo e das atividades segundo sua utilidade motora, adaptativa e de significado terapêutico”. A autora afirmou que esse procedimento tem sido base para construção de materiais didáticos e de cunho reabilitacional.

Reconhecer, classificar, emparelhar e ordenar objetos com tamanhos diferenciados deve ser parte do programa de atividades de reconhecimento dos recursos pedagógicos a serem trabalhados, bem como forma de garantir a segurança do aluno ao saber com o quê irá trabalhar.

Bruno (1993); Lieberman; Cowart (1996); Munster; Almeida (2006) propuseram criações próprias e adaptadas de recursos pedagógicos para trabalharem estímulos visuais e táteis entre outros. Piñero; Quero; Díaz (2003b) entenderam que as atividades de reconhecimento, exploração e emparelhamento de objetos do cotidiano podem levar à compreensão de palavras como “diferente”, “grande”, “pequeno”, entre outras. Afinal, combinar textura, forma, som, cores, tamanhos diferenciados, passa a ser requisito, ao professor, quando da seleção do material para a preparação de sua aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações do caderno de registros e das filmagens pode-se categorizar e discutir as cenas de aulas pelas quais pode-se notar a conduta do

professor em diferentes contextos, que exigiram conhecimentos e atitudes inclusivas do mesmo para com os estudantes cegos.

Os registros evidenciaram atitudes assertivas do professor. Pode-se inferir, a partir dos dados observados que este professor detém conhecimentos didáticos e metodológicos, na medida em que conduziu os seus estudantes cegos a superarem desafios impostos pela privação da visão e uso dos sentidos remanescentes.

A partir destas análises podem-se sugerir as seguintes recomendações para os professores de Educação Física que atuam com estudantes cegos:

1. Identificar as condições visuais de seus estudantes e conduzir descrições das atividades de forma apropriada no que tange a verbalizações e demonstrações com ajuda física.
2. Adaptar o ambiente de forma a dar segurança ao sujeito, bem como as estratégias e recursos, conforme a necessidade do estudante para realização de atividades específicas.
3. Oferecer *feedback* constante nas atividades, no entanto, sem expor os estudantes cegos frentes aos demais colegas.
4. Utilizar de ilustrações em Braille ou ampliadas para descrever espaços físicos, deslocamentos ou posicionamentos.
5. Adaptar recursos de Tecnologia Assistiva diante das necessidades de visualizações com cores, discriminação tátil ou mesmo de formatos.
6. Treinar estudantes para serem colegas tutores conhecendo as características e necessidades dos estudantes cegos que irão auxiliar.
7. Estimular o Desenvolvimento do mapa mental e da memória motora do local que o estudante irá se apropriar para suas aulas de Educação Física.

Por fim, constata-se que foi encontrado neste estudo situações que vem sendo, paulatinamente, discutida na literatura como uma preocupação com a metodologia de intervenção do professor de Educação Física frente às mudanças atitudinais com cada grupo de intervenção, conseqüentemente, diferentes autora propõem adaptações, segundo a estruturação na ação e relação entre o professor e o estudante.

REFERÊNCIAS

BARRAGA, N. C. Sensory perceptual development. In: SCHOLL, G. T. (Ed.). *Foundation of education for blind an visually handicapped children and youth: theory and practice*. New York: American Foundation for Blind, 1986. p. 83-98.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BEZERRA, A. F. S. *Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física*. Marília, 2010. 108f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

BRUNO, M. M. G. O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar. 2. ed. Campo Grande: Plus, 1993. 144 p.

BUENO, S. T. Motricidade e deficiência visual. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos, 2003. p. 145-54.

CINTRA, R. C. G. G. *A dança como meio educativo para adolescentes com síndrome de Down: desenvolvimento e avaliação de um programa*. Campo Grande, 1999. 131f. Dissertação (Mestrado em Formação de professores) – Faculdade de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 1999.

CONDE, A. M. A pessoa portadora de deficiência visual, seu corpo, seu movimento e seu mundo. In: BRASIL. *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: Secretaria de Educação e Desporto, 1994. p. 75-87.

COSTA, C. de M. *Inclusão do estudante com deficiência visual nas aulas de Educação Física*. São Carlos, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CRAFT, D. H.; LIEBERMAN, L. Deficiência visual e surdez. In: WINNICK, J. P. *Educação física e esportes adaptados*. Barueri: Manole, 2004. p. 181-206.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. *Ensinando observação: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: Edicon, 1986. 158 p.

DAVIS, W. E.; BURTON, A. W. Ecological task analysis: translating movement behaviour theory into practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 8, n. 12, p. 154-77, 1992.

DESSEN, M. A. Tecnologia de vídeo: registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 11, n. 3, p. 223-7, set./dez. 1995.

GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIEBERMAN, L. J. Visual impairments. In: WINNICK, J. P. (Ed.). *Adapted physical education and sport*. 4. ed. New York: State University of New York, College at Brackport: Human Kinetics, 2005a. p. 205-20.

LIEBERMAN, L. J.; COWART, J. F. *Games for people with sensory impairments: strategies for including individuals of all ages*. Brackport: Human Kinetics, 1996. 145 p.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial*. Marília: Abpee, 2010. p. 117-38.

MAUERBERG-DECASTRO, E. *Atividade física adaptada*. 2. ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011. 720 p.

MELO, H. F. R. *Deficiência visual: lições práticas de orientação e mobilidade*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991. 158 p.

MUNSTER, M. de A. V.; ALMEIDA, J. G. de. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. In: RODRIGUES, D. *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 81-91.

NABEIRO, M. A pessoa com deficiência visual e o movimento: um novo olhar, uma nova prática. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Rio Claro, v. 4, n. 4, p. 40-2, out. 1999.

PALMA, L. E.; CARVALHO, S. A comunicação nas aulas de educação física: um estudo com portadores de deficiência. *Revista Kinesis*, n. 25, p. 229-58, 2001.

PEDRINELLI, V. J. Curso de extensão universitária em educação física adaptada: a criança portadora de DM, DV, DF, DA e a prática de atividade física. São Paulo: Escola de Educação Física da USP, 1991. (Apostila).

____. Educação física adaptada: conceituação e terminologia. In: _____. *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: MEC-Sedes, SESI-DN, 1994. p 7-10.

PIÑERO, D. M. C.; QUERO, F. O.; DIAZ, F. R. O sistema Braille. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Livraria Santos, 2003. p. 249-62.

ROCHA, A. N. D. C. *Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva na educação infantil*. Marília, 2010. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SAMESHIMA, F. S. *Capacitação de professores no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa*. Marília, 2011. 173 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SEABRA JUNIOR, M. A atividade motora adaptada: um campo de atuação lúdica, esportiva e multidisciplinar. In: MANZINI, J. E. (Org.). *Educação especial: temas atuais*. Marília: Unesp, Marília Publicações, 2000.

SEABRA JUNIOR, M. O. *Proposta de avaliação motora para portadores de deficiência visual em coordenação, equilíbrio e orientação espacial*. Campinas, 1995, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SEABRA JUNIOR, M. O.; FIORINI, M. L. S. Caminhos para a inclusão educacional do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física: estratégias de ensino e recursos pedagógicos. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação especial e inclusão: temas atuais*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2013. p. 243-57.

SEABRA JUNIOR, M. O.; FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Formatação ilustrativa e descritiva de estratégias e recursos pedagógicos para o ensino de alunos cegos e com baixa visão em ambientes inclusivos. *Revista de Educação Especial*, v. 28, n. 51. p. 13-26, jan./abr. 2015.

SEABRA JUNIOR, M. O.; FIORINI, M. L. S.; NABEIRO, M. Tecnologia assistiva em aulas de Educação Física. In: MENDES, E. G. *Educação especial inclusiva*. 2015. v. 1, p. 23-38.

SHERRIL, C. *Adapted physical activity, recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan*. 5. ed. Texas: McGraw-Hill, 1998. 696 p.

SILVA, F. C. T. da. *Realidade virtual não imersiva: contribuições do jogo de videogame como recurso pedagógico nas aulas de Educação Física*. Marília, 2014. 133f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

SILVA, F. K. R. *Educação Física escolar e atendimento educacional especializado: um olhar sobre a prática docente e o diálogo entre professores de alunos com deficiência intelectual*. Maceió, 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Alagoas, Maceió, 2014.

SILVA, M. O. *Protocolo para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral*. Marília, 2010. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 451 p.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, 2007. v. 5.

WINNICK, J. P. Introdução à educação física e esportes adaptados. In: _____. *Educação física e esportes adaptados*. Barueri: Manole, 2004. p. 3-20.

7

APOIO PEDAGÓGICO PARA ALUNOS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM: PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Andreia Osti

Instituto de Biociências/Unesp/Rio Claro

Resumo: O presente artigo compartilha as experiências e atividades desenvolvidas no projeto do Núcleo de Ensino em uma escola municipal de Rio Claro. Os principais objetivos centraram-se em realizar atendimento pedagógico para crianças que apresentavam defasagem escolar, inserir estudantes da licenciatura em escola pública e desenvolver ações articuladas com os conteúdos escolares e metodologias de ensino. Participaram duas alunas bolsistas do curso de graduação em Pedagogia que durante dois anos atenderam aproximadamente sessenta crianças indicadas pela escola. Os atendimentos eram realizados em pequenos grupos ou individualmente, na própria unidade escolar, sendo planejados juntamente com a professora e equipe gestora visando uma intervenção pedagógica pontual e direcionada para a superação das dificuldades desses estudantes e a promoção da aprendizagem. Os resultados indicam que as intervenções favoreceram a construção de estratégias coletivas – entre escola e universidade, que as crianças atendidas tiveram significativa melhora em seu desempenho escolar e que os estudantes da licenciatura experienciaram a prática docente, o planejamento e o atendimento a alunos com dificuldades em sua escolarização.

Palavras-chave: Intervenção; educação básica; didática; dificuldade de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Acredita-se que um dos problemas enfrentados pela escola pública brasileira atualmente é a não aprendizagem de alunos. Dados do Censo Escolar de 2010 indicam que no Brasil, o índice de defasagem escolar no Ensino Fundamental chegou a 23,6% no país, representando cerca de sete milhões de estudantes. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015) em 2009 a defasagem idade/série atingiu 46,7% dos alunos do ensino fundamental e em 2010 foi de 53,8%. Em 2012 54,3% dos alunos do sexto ano do ensino fundamental apresentaram defasagem entre a idade e a série que frequentavam no ensino básico.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Especificamente, em relação ao estado de São Paulo, a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA / SEESP (2013) ao analisar o desempenho escolar nas redes municipais, estaduais, federais e particulares, indica que em 2010 o índice de reprovação foi de 1,0 e o de abandono de 0,8. Em 2011 houve um aumento significativo nesses mesmos índices, configurando 4,9 de reprovação e de 0,9 de abandono. Em 2011 um dado preocupante no Ensino Fundamental segundo Mandelli (2012), é que o total de matrículas foi quase 4% maior do que a população de crianças e adolescentes com idade entre 6 a 14 anos. Isso significa que mais de um milhão de estudantes ainda estão cursando o Ensino Fundamental mesmo tendo ultrapassado à idade correta para estar nele. Com base nos dados apresentados, pode-se considerar que a defasagem na aprendizagem de alunos das escolas públicas brasileiras constitui um desafio da contemporaneidade.

Para Sisto e Martinelli (2006) o fracasso escolar no Brasil tem sido frequentemente verificado pelo baixo rendimento acadêmico e pelas dificuldades de aprendizagem que servem como indicativo de que a aprendizagem do aluno não está ocorrendo como deveria. Algumas pesquisas (SISTO e MARTINELLI, 2006; OSTI e BRENELLI, 2008; OSTI, 2010, 2012; OSTI e MARTINELLI, 2014; BOCCES e OSTI, 2014) vêm mostrando o crescente número de estudantes, principalmente do ensino fundamental, que não estão acompanhando os conteúdos escolares, sendo muitas vezes encaminhados pelas escolas para o reforço escolar ou a serviços especializados por apresentarem algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Nesse contexto, o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática das dificuldades de aprendizagem tem contribuído para a compreensão dos fenômenos que participam da prática educacional, buscando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e propondo a busca de metodologias alternativas para problemas relacionados ao processo educativo. No entanto, autores como Martinelli (2001, 2006), Furlani (2004), Leite (2006) e Osti (2004, 2010) têm destacado a necessidade de compreender as implicações das dificuldades de aprendizagem para a prática educativa, para a formação de professores e para o desempenho dos alunos.

Atualmente a dificuldade de aprendizagem é entendida como um grupo heterogêneo de transtornos que afetam crianças, adolescentes e adultos. Manifestam-se por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, escrita e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior, sem deficiências mentais, visuais,

auditivas e motoras. (JARDIM, 2011; SMITH e STRICK, 2010; OSTI, 2010; SANCHEZ, 2004). A dificuldade pode também ser consequência de problemas emocionais, de atenção, comunicação e adaptação social, sendo talvez agravada pela falta de motivação ou baixa autoestima, ocasionadas em decorrência do fracasso escolar. Dolle (2002) e Castro (2004) consideram as dificuldades de aprendizagem como decorrentes da interação entre a qualidade da instrução e as características emocionais e motivacionais dos alunos.

Rotta (2006) define o conceito como uma alteração na capacidade de aprender, podendo estar relacionada a fatores escolares, familiares ou da criança. Em consonância, Sisto e Martinelli (2006) afirmam que elas podem estar relacionadas à escola como consequência de currículos inadequados, de um sistema de avaliação falho e do método adotado pelo professor em sala de aula. Em relação ao aluno, podem ser reflexo de diferenças culturais, sociais, econômicas, bem como seu nível de maturidade.

De acordo com Osti (2010) as dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, incluindo a prática pedagógica, metodologia adotada em sala de aula e a relação professor x aluno, não estando o problema apenas fora da escola, mas muitas vezes surgindo dentro dela. As dificuldades são multideterminadas, uma vez que envolvem a complexidade do ser humano, portanto não podem ser entendidas como determinantes do insucesso do aluno, mas como um desafio, que propõe à escola rever suas estratégias e ao professor analisar suas práticas.

Refletindo sobre essa temática, considera-se necessário auxiliar professores do ensino fundamental e alunos de graduação – futuros professores, para que esses possam melhor compreender as manifestações das dificuldades de aprendizagem e aprender formas diferenciadas para intervir junto aos alunos no espaço da sala de aula. Considerando que muitas crianças podem apresentar dificuldades com os conteúdos durante seu processo de escolarização formal, esse projeto assume a premissa que a aprendizagem é uma responsabilidade compartilhada entre professor e aluno, entre escola e família e entre comunidade e universidade. Nesse sentido, acredita-se que a aprendizagem é influenciada tanto por fatores internos (motivação, desenvolvimento cognitivo, dentre outros) quanto externos (família, escola e contexto social) e relacionais.

O processo de ensino e aprendizagem envolve professores e alunos num movimento contínuo de construção e (re)construção de conhecimentos. Nesse ciclo de aprendizagem as reflexões pessoais e interpessoais são primordiais porque o

sujeito para aprender precisa estar interagindo com o outro, ou seja, a aprendizagem depende também da qualidade da relação vivenciada no ambiente da sala de aula. Tomando por fundamento a perspectiva Sócio-Histórica, assumimos que a mediação é fundamental para a aprendizagem porque a presença do outro influencia o processo de aprender e apreender. Vygotsky (2011) afirma que por meio da mediação, é possível ampliar a experiência das crianças, proporcionando variadas formas de interagir com o conhecimento. Também confere especial atenção para as dificuldades, quando aponta que a superação dessas está diretamente relacionada ao princípio da compensação, ou seja, privilegiar aspectos que possibilitarão a aprendizagem através de formas alternativas de ação.

Nessa perspectiva considera-se que tanto o sucesso acadêmico quanto o fracasso implicam numa reunião de fatores que incluem a boa relação do aluno com seu professor, a metodologia utilizada para o ensino de conteúdos específicos, a participação da família na vida escolar do estudante e sua adaptação escolar. Com base nessa assertiva não podemos apontar a dificuldade de aprendizagem como sendo específica do aluno, mas como reflexo de um dado contexto. Reflexo esse que também implica na formação do professor e em sua práxis em sala de aula.

Consideramos que o professor precisa em sua formação acadêmica e profissional receber orientações e bases teóricas que o possibilitem compreender o processo de aprendizagem como dialógico e afetado por fatores intra e interpessoais. Nesse sentido, quando o professor assume que a dificuldade da criança em aprender e em atingir os objetivos de aprendizagem pode estar vinculada a uma série de fatores que podem incluir, por exemplo, sua própria didática, ou a outro fator, ele tem maior possibilidade de aceitar essa dificuldade como transitória e adquire melhores condições para criar estratégias no atendimento dessa criança e em suas necessidades. Para que os alunos possam efetivamente ter melhores oportunidades de aprendizagem e de desempenho, é importante que a escola repense e reveja continuamente suas práticas, dando respaldo para o trabalho docente, bem como orientar os pais, possibilitando desta forma, uma educação justa, que visa propiciar o desenvolvimento pleno do estudante.

Estudos internacionais (SOLAR, 2004; ALCALÁ, CONTRERAS e ESGUERRA, 2006; RODRIGUES e CRUZ, 2009; SNYDER e LOPEZ, 2009; MENSURADO, 2010) e nacionais (RIBEIRO e JUTRAS, 2006; MARTINELLI e SCHIAVONI, 2009; OSTI, 2010; TASSONI e SOUZA, 2013; BICALHO e SOUZA, 2014) têm afirmado a necessidade de considerar o processo de aprendizagem globalmente, ou seja, adotar

uma concepção que incorpore a tarefa de formação do sujeito com a observação de sua personalidade, suas relações e reações afetivas, o contexto familiar, sua sociabilidade e adaptação, não concebendo o desempenho como resultado apenas do desenvolvimento cognitivo. Assumindo que tanto escola quanto Universidade devem contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica pública, esse projeto buscou oferecer apoio pedagógico para os alunos do ensino fundamental que apresentavam dificuldades na aprendizagem e propiciar aos estudantes da licenciatura a inserção na realidade escolar e o exercício da prática docente.

Mediante o exposto, considera-se imprescindível a organização de programas educacionais específicos para atender uma parcela da população que apresenta problemas em sua escolarização. Esse projeto foi pensado, planejado e organizado buscando assegurar maiores oportunidades de aprendizagem para essa parcela de estudantes que estão matriculados no ensino fundamental e que não conseguem aprender. A grande maioria desses não recebe qualquer atendimento específico que procure garantir à eles condições pedagógicas, materiais, recursos humanos e sobretudo, o direito a aprendizagem.

PERCURSO DO PROJETO

Inicialmente foi firmada parceria entre a coordenadora do projeto e uma escola pública municipal da cidade de Rio Claro, SP, por meio da Secretaria de Educação. A coordenadora do Ensino Fundamental marcou uma reunião com o diretor e a coordenadora pedagógica da escola para apresentar o projeto intitulado “Apoio pedagógico para alunos do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem”. O foco principal era atender crianças com dificuldades de aprendizagem ou em situação de atraso escolar e inserir estudantes da licenciatura em Pedagogia na escola para que pudessem entrar em contato com a realidade vivida pelo professor e ao mesmo tempo se envolver em atividades que procurassem contribuir para o sucesso acadêmico dessas crianças. Cabe destacar que o projeto foi muito bem acolhido por toda equipe da escola. Após essa apresentação agendamos uma reunião para começar a definir as ações para implantação do projeto.

Para iniciarmos os atendimentos foram definidas algumas etapas essenciais para seu desenvolvimento. A primeira delas foi o conhecimento da realidade escolar. Realizamos uma reunião com a equipe gestora, professores, coordenadora do projeto e bolsistas para sabermos sobre o número de crianças que apresentavam

dificuldades para aprender e quais suas reais necessidades em relação a um atendimento mais específico. Também levantamos quais eram as expectativas dos professores a respeito do trabalho que seria desenvolvido e quais suas sugestões.

Num segundo momento, elaborou-se uma planilha de todas as crianças que precisavam ser atendidas. O critério foi o de apresentar defasagem entre idade e série e não estar conseguindo acompanhar os conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula. Também foram observados dados em relação à idade, série e conteúdo específico a ser trabalhado e, em relação a comunidade atendida no entorno da escola, o corpo docente e a infraestrutura oferecida na unidade escolar. A partir desses resultados foram montadas as escalas com dias e horários em que as bolsistas estariam na escola para iniciar o atendimento à essas crianças.

Cabe destacar que num primeiro momento, acredito que motivados pela atenção que o projeto iria dar à escola, recebemos um total de noventa crianças. No entanto, a demanda era muito maior do que poderíamos atender. Foi decidido, junto com a equipe escolar que iríamos priorizar os alunos que apresentavam maiores dificuldades e que menos progrediam em sala de aula. Feito esse planejamento e nos dois anos em que o projeto foi desenvolvido, conseguimos atender 59 crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

O terceiro momento, já no espaço da escola, caracterizou-se pelo início da intervenção junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Os atendimentos foram realizados duas vezes por semana durante todo o ano letivo, em uma sala específica, disponibilizada pela escola. Nessa sala havia disponibilidade do uso de diferentes atividades e recursos, tais como o uso de livros, jogos, atividades apoiadas no uso de brincadeiras, canções, dentre outras. As crianças atendidas foram agrupadas em pequenos grupos (até quatro alunos), de acordo com sua dificuldade e em alguns casos, era preciso o atendimento individual.

A metodologia inicialmente consistia em realizar um diagnóstico pedagógico, procurando conhecer quais as dificuldades e defasagens dos alunos e a partir desses dados planejar uma intervenção que focasse essa necessidade. Todo o trabalho desenvolvido baseou-se em oferecer apoio pedagógico, intervir por meio de atividades diferenciadas como jogos, leitura de diferentes gêneros textuais, escritas sobre várias temáticas, deixando claro que nosso atendimento era diferente da prática e metodologia do professor em sala de aula. Ou seja, nos pautamos em

diferentes metodologias de ensino para conseguir trabalhar os conteúdos escolares específicos.

RESULTADOS

As dificuldades mais comuns que observamos entre as crianças atendidas centravam-se em leitura, escrita e cálculo, prevalecendo assim o trabalho com as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Coletivamente, foram realizados encontros semanais com duração de duas horas, para discutir sobre as dificuldades mais específicas das crianças atendidas, quais ações eram necessárias e sobre o andamento do projeto, criando assim um momento para reflexão e de reorganização do trabalho desenvolvido.

Para melhor entendimento do trabalho desenvolvido nesses dois anos, apresentamos a tabela a seguir.

Tabela 1 Total de atendimentos realizados.

Crianças	2013	%	2014	%	Total	%
Meninos	17	54,8	16	57,1	33	55,9
Meninas	14	45,2	12	42,8	26	44,1
Total	31	100	28	100	59	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesses dois anos atendemos 59 alunos, sendo 55,9% meninos e 44,1% meninas. Esse dado coincide com a literatura (CARVALHO, 2003, 2012; DAL'IGNA, 2007) ao indicar que os meninos são geralmente os que mais apresentam índices de dificuldade de aprendizagem e são mais indicados para atividade de reforço escolar. No entanto não fizemos nenhuma análise a esse respeito, mas considerou-se interessante apontar que há similaridade dos dados estatísticos com pesquisas dessa temática.

Para definir melhor nossos grupos de atendimentos, junto com a equipe gestora analisamos quais os conteúdos em defasagem. Foi percebido que a maior demanda era relativa à aprendizagem da leitura e escrita ou alfabetização. Com base nesses dados as crianças foram divididas em dois grupos: grupo Alfabetização e grupo Leitura e Escrita.

Tabela 2 Especificidade dos grupos atendidos.

Atendimento	2013	%	2014	%
Grupo de Alfabetização	10	32,3	16	57,1
Grupo de Leitura e Escrita	21	67,7	12	42,9
Total de alunos atendidos	31	100	28	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Cabe destacar que esses dois grupos demandaram o planejamento de atividades bem diferenciadas. No grupo de alfabetização temos crianças no início de sua escolarização, atendendo alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental. Neste grupo, a maioria das crianças apresentavam dificuldades para grafar as letras, reconhecer-las, organizá-las no espaço da linha do caderno e para escrever. Esse grupo ainda não realizava a leitura de palavras, apenas reconheciam algumas letras.

Para contribuir com a aprendizagem nesse grupo, foram planejadas atividades lúdicas, isso porque segundo Izza & Mello (2009) as crianças mais novas, como as do primeiro ano do ensino fundamental, sentem grande necessidade de brincar e também de se movimentar. Foram trabalhados jogos com movimento, a exemplo da “Corrida das vogais” que consistia em formar uma trilha em que cada aluno deveria citar uma palavra iniciada com determinada vogal e, se acertasse, partiria para a próxima. O primeiro a chegar na última vogal venceria o jogo. Também realizamos adaptação de um outro jogo de trilha, para o grupo de alfabetização, chamado trilha do F e V.

Figura 1 Jogo de trilha do F e V.

Fonte: Arquivos do projeto.

texto. Os erros mais comuns na escrita deste aluno, nesse primeiro momento foram na escrita de palavras com encontro consonantal (ex.: tarde, campo), dígrafos (ex.: companheiros, joelho), sílabas compostas (esparadrapo, brincar) e complexas (gente, pensando) e no uso correto da pontuação.

Esse é apenas um exemplo das muitas atividades que realizamos com as crianças atendidas. Todas estavam diretamente relacionadas ao conteúdo escolar e implicaram no envolvimento dos bolsistas com a pesquisa e o planejamento de metodologias bem como na confecção de materiais pedagógicos que propiciassem a apropriação do conhecimento pelos alunos. Acreditamos que esse projeto implicou em processos de interação na escola, envolvendo a relação entre alunos, entre bolsistas e aluno e entre bolsistas e professores. Ou seja, constituiu-se de um projeto de formação inicial de professores (os bolsistas), de formação continuada para os professores regentes e de organização do trabalho pedagógico na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos desse projeto centraram-se inserir estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia na escola pública para que esses pudessem vivenciar a realidade da sala de aula, bem como os desafios e o cotidiano do professor no atendimento a alunos com dificuldades em sua aprendizagem. A partir da queixa da escola, pudemos ter contato com um grupo de crianças que apresentavam defasagem escolar e dificuldade para aprender e junto com elas, os universitários tiveram a oportunidade de conhecer essa realidade e planejar ações e estratégias para maximizar o desenvolvimento das crianças e amenizar suas dificuldades.

Ao final do desenvolvimento do projeto foi realizada uma reunião entre coordenadora, bolsistas, professores e equipe gestora. Nesse momento os professores relataram sobre o que conseguiram observar de melhora ou mudança no aluno que foi atendido. Os bolsistas apresentaram as atividades que foram desenvolvidas e um relatório descrevendo o que foi realizado com cada uma das crianças atendidas. A equipe gestora manifestou suas impressões. De maneira geral, a avaliação foi muito positiva, sendo sinalizada pela escola a necessidade e o desejo de ampliação e de continuidade do projeto.

Ao longo desses dois anos acompanhando alunos, percebemos a importância de inserir estudantes universitários na escola. Isso porque esse tipo de inserção

envolve sua total dedicação nessa realidade. Cabe a ele acompanhar o grupo de alunos pelos quais ficou responsável. É sua função como bolsista analisar o progresso (ou não) das crianças, verificar quais atividades efetivamente promovem a aprendizagem.

Em relação aos alunos atendidos, houve significativo desenvolvimento em todos, sinalizado pela melhora em seu desempenho escolar. Claro que nem todas as crianças conseguiram evoluir dentro dos objetivos definidos no atendimento, no entanto todas apresentaram progressão na aprendizagem. Não há como negar o quanto um atendimento planejado individualmente, pensado na necessidade de cada aluno atendido, promove efetivamente uma mudança na própria criança em termos de responsabilidade, compromisso e interesse, bem como em seu desempenho.

O projeto propiciou também, para além de nossos objetivos, o planejamento de estratégias diferenciadas de ensino dos conteúdos escolares e possibilitou aos bolsistas vivenciarem a experiência da docência e seus desafios, bem como a realidade do trabalho do professor em sala de aula. Considero que projetos e iniciativas que fomentem a vivência da realidade em sala de aula, contribuem sobremaneira para a formação do estudante da licenciatura e reafirmam a parceria entre Universidade e escola pública pela melhoria da educação, promovendo efetivamente a inclusão de um maior número de crianças no sistema educacional brasileiro, tal como prevê a legislação vigente.

REFERÊNCIAS

- ALCALÁ, V. et al. Afectos y género. *Psicothema*, v. 18, n. 1, p. 143-8, 2006.
- BOCCES, M. T.; OSTI, A. Recursos humanos, materiais e culturais do ambiente familiar e o processo de alfabetização. *Linha Mestra*, v. 1, p. 2465-82, 2014.
- CARRERA, G. *Dificuldades de aprendizagem*. Detecção e estratégias de ajuda prática. Pirapozinho: Grupo Cultural, 2009.
- CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-93, 2003.
- CARVALHO, M. P. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): um estado da arte. *Pró-posições*, Campinas, v. 23, p. 147-61, 2012.
- CASTRO, M. L. G. O olhar psicopedagógico na instituição educacional: o psicopedagogo como agente de inclusão social. *Revista Psicopedagogia*, v. 21, n. 65, p. 108-16, 2004.

CIASCA, S. M.; ROSSINI, S. D. R. Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 8, n. 48, p. 11-6, 2000.

CONTRERAS, F.; ESGUERRA, G. Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, v. 2, n. 2, p. 311-9, 2006.

COORDENADORIA DE INFORMAÇÃO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Desempenho escolar. Estado de São Paulo – 2010-2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/433.pdf>> Acesso em: 2 mar. 2014.

_____. Desempenho escolar. Estado de São Paulo – 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/433.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2014.

DAL'IGNA, M. C. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 241-67, 2007.

DOLLE, J. M. *Essas crianças que não aprendem: diagnóstico e terapias cognitivas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FURLANI, L. M. T. A parceria e a aproximação na relação professor-aluno na universidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Taxas de distorção idade-série escolar na educação básica. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>>.

IZA, D. F. V.; MELLO, M. A. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na educação infantil. *Educação em Revista*, v. 2, p. 283-302, 2009.

JARDIM, W. R. S. *Dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental*. São Paulo: Loyola, 2011.

LEITE, S. A. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LOMÔNACO, B. P. *Aprender: verbo intransitivo – a parceria professor aluno na sala de aula*. São Paulo: Summus, 2002.

MANDELLI, M. Censo escolar 2011: um raio X da educação brasileira. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 30 out. 2012.

MANTOVANINI, M. C. *O olhar do professor ao diagnosticar dificuldades de aprendizagem: critérios e justificativas para a escolha de bons e maus alunos*. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MARTINELLI, S. C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F. et al. *Dificuldades no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MESURADO, B. La experiencia de Flow o experiencia optima em el âmbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, v. 42, n. 2, p. 183-92, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2007.

OSTI, A. *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor*. Campinas, 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo.

_____. *Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem*. Campinas, 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Alunos com dificuldades de aprendizagem: análise de pareceres de encaminhamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 24, 2008, Águas de Lindóia.

OSTI, A.; MARTINELLI, S. C. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, v. 1, p. 1-11, 2014.

POLITY, E. *Dificuldade de ensinagem: que história é essa?* São Paulo: Vetor, 2002.

_____. *Psicopedagogia: um enfoque sistêmico*. São Paulo: Vetor, 2004.

ROTTA, N. T. Dificuldades para a aprendizagem. In: _____. *Transtornos da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 113-23.

SANCHEZ, J. N. G. *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, L. C. *Crianças com dificuldade de aprendizagem: estudo de seguimento*. Ribeirão Preto, 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (Adape). In: SISTO, F. F. et al. (Org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 190-213.

SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. *Afetividade e dificuldade de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Vetor, 2006.

SMITH, C.; STRICK, L. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SNYDER, C. R.; LOPES, S. J. *Psicologia positiva*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 4, p. 861-70, 2011.

8

ESTIMULAÇÃO SENSORIO-MOTORA COM REALIDADE VIRTUAL EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Cynthia Yukiko Hiraga

Larissa Cristina Toledo

Loren Mitsue Nakamura

Leonardo Soares de Carvalho

Camila Sant'ana Crancianinov

Instituto de Biociências/Unesp/Rio Claro

Marcela de Castro Ferracioli

Faculdade de Educação Física/UFC/Fortaleza

Resumo: O presente projeto teve com meta verificar os efeitos de uma intervenção, por meio da Realidade Virtual, em crianças com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação e dificuldade de aprendizagem (pTDC+DA) e crianças somente com DA. Participaram um total de 46 crianças com idades entre 7 e 11 anos pertencentes a rede pública municipal de ensino com identificação pTDC+DA e DA. As crianças foram avaliadas por duas baterias de testes, uma de coordenação motora e outra de integração viso-motora, antes e após oito sessões de prática com vídeo game *Nintendo Wii*. Os resultados da bateria de testes demonstraram que o grupo com dificuldades associadas (pTDC+DA) tem desempenhos substancialmente pobres em relação aos somente com DA. Com relação à prática na intervenção com o vídeo game *Wii*, os resultados demonstraram aumento no desempenho de ambos os grupos de crianças, especialmente no jogo com alta demanda sensorio-motora (viso-motora). Em conjunto, os resultados do presente estudo mostram que a habilidade perceptivo-motora (viso-motora) é essencial nas diversas ações motoras do cotidiano e que crianças com dificuldades de aprendizagem em geral podem falhar nas suas ações motoras pela falta de fortalecimento no sistema de integração perceptivo-motora.

Palavras-chave: Videogame; intervenção; infância; desenvolvimento motor.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem escolar se tornam ao longo do tempo um grande obstáculo para as crianças. Tais dificuldades refletem primariamente no desempenho (i.e., na pontuação obtida da avaliação) das disciplinas acadêmicas que compõem a grade curricular. Em geral, os professores de sala de aula identi-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

ficam os alunos com dificuldades de aprendizagem aqueles que adicionalmente apresentam comportamentos cognitivos atípicos para idade, tais como lentidão, falta de atenção e problemas na linguagem (OLIVEIRA et al., 2012). Ainda, outros resultados de pesquisa mostraram que a dificuldade de aprendizagem está fortemente relacionada com aspectos psicossociais, como a diminuição do autoconceito (CARNEIRO; MARTINELLI; SISTO, 2003). Com pouca atenção por parte dos pais e professores, as dificuldades motoras ou Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação – TDC (APA, 2014) causam impactos na esfera cognitiva e psicossocial similares aos transtornos associados às dificuldades de aprendizagem. Em geral, as crianças com TDC são introvertidas e se julgam menos competentes na esfera física e social (SCHOEMAKER; KALVERBOER, 1994). O baixo desempenho na tarefa motora pode em parte resultar um alto nível de ansiedade e estresse (PIEK et al., 2008).

A atividade física e motora oferece uma ótima oportunidade para a criança se desenvolver em todas as esferas do comportamento. Muitas alterações biológicas (e.g., neurais, sensoriais), físicas, intelectuais e psicossociais ocorrem nos primeiros anos (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006) e se estendem ao longo do período da infância e adolescência. Estímulos ambientais e aquelas oportunizadas por parte dos adultos devem acompanhar tais alterações no sentido de promover o desenvolvimento global da criança. A interação do indivíduo com o ambiente e a tarefa proposta propicia as condições para desenvolvimento global. Além da aprendizagem escolar, é também durante este período da escolarização que ocorre o amadurecimento das principais habilidades motoras, que são indispensáveis para a realização das atividades da vida diária, tais como manusear talheres, escrever, amarrar o cadarço, entre outras. Em outras palavras, falta a essas crianças competência para executar de maneira bem sucedida atividades socialmente relevantes e apropriadas, de acordo com a sua idade (WANG et al., 2009).

A atividade física possui muitos ganhos que pode influenciar de maneira positiva os aspectos físicos e motores dos indivíduos praticantes de diferentes faixas etárias. Tais benefícios podem abranger os diversos sistemas do nosso organismo (e.g. musculoesquelético cardiorrespiratório e circulatório). Em seu estudo van Praag (2009), relatou que através do exercício foram verificados ganhos referentes à neuroplasticidade, e benefícios às funções do cérebro, especialmente no que diz respeito ao aprendizado e memória. Em complemento, em outros estudos, como por exemplo o de Szabo e colaboradores (SZABO; AINSWORTH; DANKS,

2005) foram relatados outros ganhos relacionados aos aspectos emocionais (*e.g.* humor, estresse, ansiedade, entre outros) pela prática da atividade física.

O desempenho sensório-motor de crianças com dificuldades de aprendizagem foi o foco do presente estudo. Durante seu cotidiano a criança toma conhecimento de sua dificuldade escolar, apresentando pouca competência social que resulta em afastamento de atividades coletivas, sejam elas: escolares, sociais ou físicas. Entretanto, como verificado por Rigoli e colegas (RIGOLI et al., 2012), as dificuldades de aprendizagem podem ou não estar associadas às dificuldades motoras, porém quando associadas podem interferir em todo contexto dessa criança como à inatividade física e seus fatores associados, tais como a obesidades, déficit na força muscular, diminuição da capacidade física, entre outros. Portanto, torna-se necessário o investimento em intervenções eficazes para esse grupo de crianças, visando um melhor atendimento e aprimoramento na qualidade de práticas motoras na fase infantil escolar.

A prática de atividade física no contexto da escola pode beneficiar as crianças em relação à cognição. Nessa perspectiva, crianças com dificuldades de aprendizagem podem ser beneficiadas de forma importante por programas de atividade física que possua como objetivo estimular, através do movimento, não somente os aspectos motores propriamente ditos, mas também as funções referentes ao cérebro (*e.g.* memória, atenção, concentração e aprendizado). Tais objetivos corroboram com os resultados apresentados pela literatura (SIBLEY; ETNIER, 2003) em que a atividade física realizada durante a fase de desenvolvimento infantil influencia de maneira positiva sobre o sistema nervoso, por meio da formação de conexões neurais mais densas, influenciando o desempenho intelectual do indivíduo. Portanto, o presente estudo tem como ideia principal verificar os benefícios de uma intervenção, por meio da Realidade Virtual, em crianças com dificuldades motoras e de aprendizagem. Com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da integração sensório-motora, coordenação geral e específica, percepção visual, entre outras capacidades.

DESENVOLVIMENTO

O presente projeto foi realizado em um programa educacional da Secretária de Educação Municipal de uma cidade do estado de São Paulo. O projeto foi realizado em conjunto com uma equipe pedagógica que atende somente alunos com

dificuldade de aprendizagem, seja ela na leitura, escrita e aritmética. Todas as crianças (total de 46) com idades entre 7 e 11 anos atendidas por esta equipe foram convidadas a participar do projeto mediante o consentimento dos pais e/ou responsáveis.

Inicialmente duas avaliações foram realizadas, o *Beery VMI* (BEERY; NORMAN A. BUKTENICA; BEERY, 2010) e *MABC-2* (HENDERSON; SUGDEN; BARNETT, 2007). A bateria de testes *Beery VMI* tem como objetivo avaliar a capacidade de integração viso-motora, percepção visual e coordenação motora. A bateria de testes *MABC-2* identifica crianças com dificuldades motoras ou com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação (pTDC). A bateria de testes *MABC-2* avalia a destreza manual, lançamento e recepção de objetos, e equilíbrio estático e dinâmico. Através do resultado total obtido pela criança na bateria é possível identificar o nível de competência motora da criança. As crianças que apresentaram pontuação total na bateria *MABC-2* igual ou inferior ao 15º percentil foram identificadas como com pTDC+DA, tendo em vista suas dificuldades de aprendizagem (levando em conta o diagnóstico feito pela equipe pedagógica). As crianças que apresentaram pontuação total acima do 25º percentil na bateria *MABC-2* compuseram o grupo sem o diagnóstico de pTDC, mas com diagnóstico somente de dificuldade de aprendizagem (DA).

Após a aplicação das baterias *Beery VMI* e *MABC-2*, uma rotina de atividade orientada com uso do videogame *Nintendo Wii* foi realizada como parte das atividades das aulas de estimulação neuromotora em conjunto com a programação de aulas aplicadas a essas crianças. O período de intervenção motora buscou oferecer oportunidades de praticar atividades com demandas de integração sensorio-motora (i.e., viso-motora), coordenação motora fina e global. As atividades nos jogos do console *Nintendo Wii* utilizadas foram o Tênis (treino e jogo), Basquetebol e Arco-e-flecha. A fase de intervenção desenvolveu-se ao longo de 8 sessões, sendo uma sessão semanal com duração de 45 minutos. As atividades realizadas no videogame durante o período da intervenção foram os CDS de Jogos *Wii Sports* e *Wii Sports Resort*. *Wii Sports* selecionou o Tênis, ambos em modo jogo (*Tennis Game*) e, em modo treino (*Training Tennis*). Do *Wii Sports Resort* foi selecionado o Basquete em modo treino e Arco e Flecha, por demandar destreza manual, coordenação motora e ainda coordenação viso-motora. Após o término das 8 sessões de intervenção com os jogos do *Wii*, as crianças foram novamente testadas na bateria *Beery VMI* e *MABC-2*.

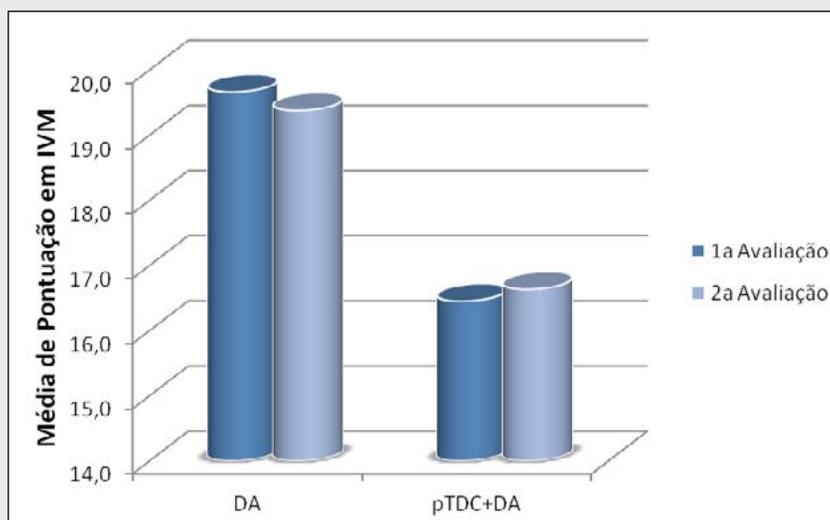
RESULTADOS

Beery VMI e MABC-2

Os resultados da bateria de testes do *MABC-2* (Figura 1) apontaram que do total de crianças avaliadas, 34% das crianças apresentam pTDC associado à DA (pTDC+DA) e 66% das crianças não apresentam pTDC associado à DA. Tendo em vista que algumas crianças não completaram todas as sessões de intervenção com o vídeo game *Wii*, os resultados dessas crianças não foram computadas para análises apresentadas nessa seção. As análises de dados contou com dado de 32 crianças no total.

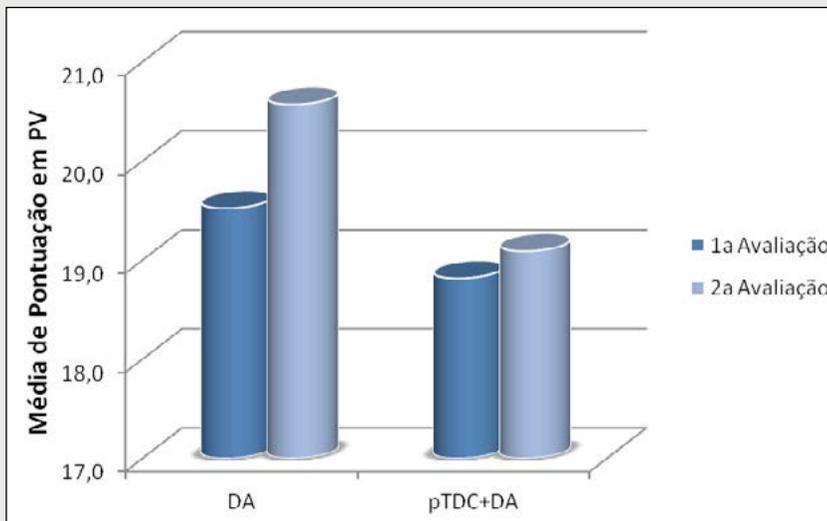
A Figura 1 demonstra que na capacidade de integração viso-motora (IVM), as crianças com pTDC+DA e DA, na primeira avaliação, obtiveram pontuações de 16,5 e 19,7, respectivamente. Já na segunda avaliação após a realização da intervenção com realidade virtual foi possível observar que as crianças com pTDC+DA aumentaram a pontuação para 16,64 enquanto as crianças com DA apresentaram pontuação de 19,4. No geral, as diferenças entre a primeira e segunda avaliação de ambos os grupos são pequenas indicam certa estabilidade de desempenho na capacidade sensório-motora. Um ponto a destacar é a diferença substancial entre os grupos pTDC+DA e DA.

Figura 1 Média na pontuação dos grupos com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação associado à Dificuldade de Aprendizagem (pTDC+DA) e com Dificuldade de Aprendizagem (DA) na bateria *Beery VMI*, no teste de Integração Viso-Motora.



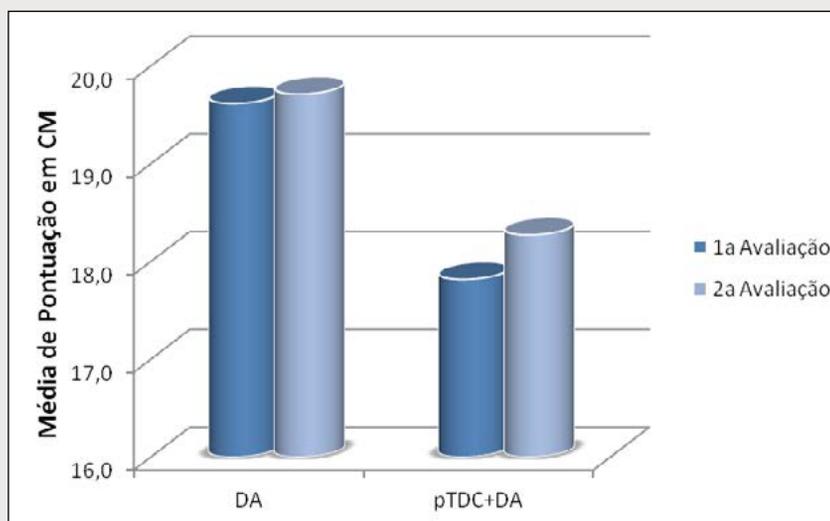
A Figura 3 apresenta resultados sobre o teste de Percepção Visual. As crianças com DA apresentaram inicialmente uma média de pontuação de 19,5 e após as atividades com realidade virtual essa média de pontuação foi para 20,6. Já as crianças com pTDC+DA apresentaram pontuação de 18,8 na primeira avaliação e após a intervenção 19,09. Ainda que tenha ocorrido um aumento na pontuação em ambos os grupos, o maior aumento foi para o grupo DA do que no grupo pTDC+DA. Um ponto a destacar novamente é a diferença substancial entre os grupos pTDC+DA e DA.

Figura 2 Média na pontuação dos grupos com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação associado à Dificuldade de Aprendizagem (pTDC+DA) e com Dificuldade de Aprendizagem (DA) na bateria *Beery VMI*, no teste de Percepção Visual.



Quanto ao teste de Coordenação Motora do teste do *Beery VMI*, a média de pontuação obtida pelas crianças com DA foi de 19,6 na primeira avaliação e 19,7 na segunda avaliação (Figura 4). Ainda, as crianças com DA realizaram melhor desempenho na média de pontuação quando comparadas com crianças pTDC+DA, com pontuação na primeira avaliação de 17,8 e de 18,27 na segunda avaliação, após intervenção com realidade virtual. Um ponto a destacar novamente é a diferença substancial entre os grupos pTDC+DA e DA.

Figura 3 Média na pontuação dos grupos com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação associado à Dificuldade de Aprendizagem (pTDC+DA) e com Dificuldade de Aprendizagem (DA) na bateria *Beery VMI*, no teste de Coordenação Motora.



Com respeito aos resultados da bateria MABC-2, as pontuações em cada categoria da bateria (destreza manual, arremesso e equilíbrio) são apresentadas, a seguir nas Figuras 4, 5 e 6. Tendo em vista que a pontuação da bateria MABC-2 foi utilizada para identificar as crianças com pTDC, naturalmente a pontuação do grupo pTDC+DA será menor do que o grupo DA. Uma análise do desempenho entre a primeira e segunda avaliação mostra que as crianças do grupo pTDC+DA apresentaram uma relativa melhora na categoria equilíbrio. Nas demais categorias, ainda que os grupos demonstrem algum ganho ou defasagem, os resultados mostram certa estabilidade no desempenho entre a primeira e a segunda avaliação.

Figura 4 Média na pontuação dos grupos com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação associado à Dificuldade de Aprendizagem (pTDC+DA) e com Dificuldade de Aprendizagem (DA) na bateria de testes MABC-2 na categoria Destreza Manual.

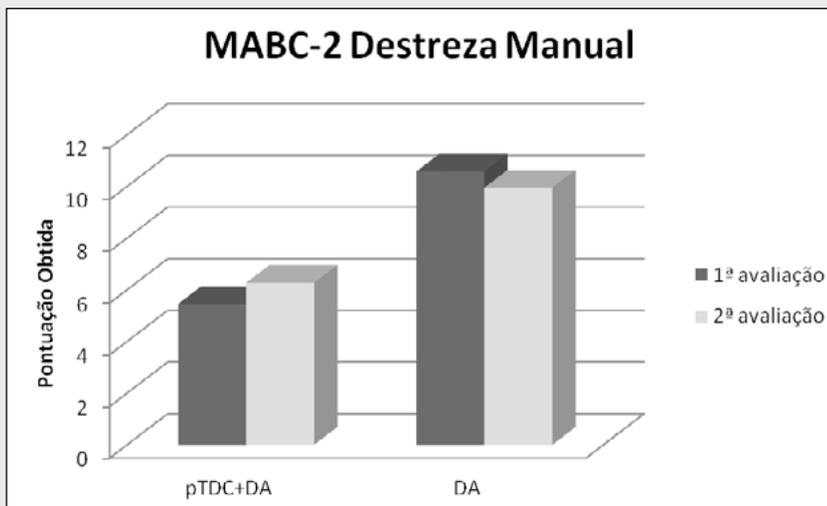


Figura 5 Média na pontuação dos grupos com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação associado à Dificuldade de Aprendizagem (pTDC+DA) e com Dificuldade de Aprendizagem (DA) na bateria de testes MABC-2, na habilidade Arremesso.

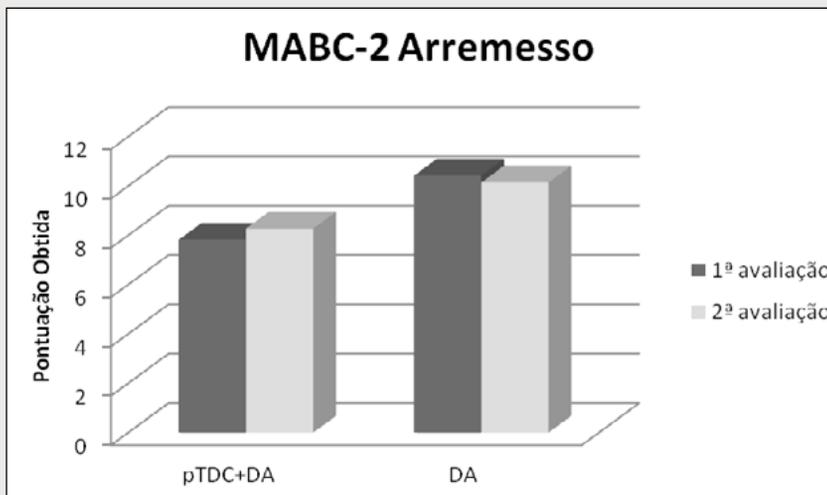
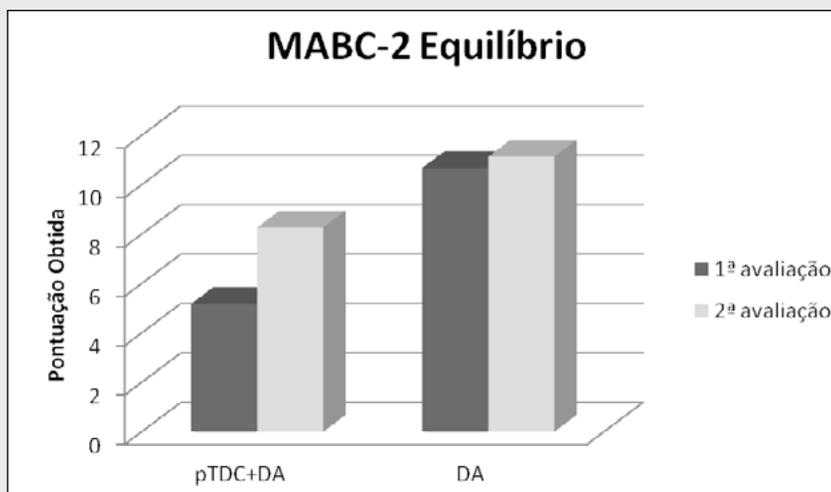


Figura 6 Média na pontuação de crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação associado à Dificuldade de Aprendizagem (pTDC+DA) e com Dificuldade de Aprendizagem (DA) na bateria de testes MABC-2, na habilidade Equilíbrio.



No que se refere ao desempenho no jogo “*Tennis Training*”, realizado em realidade virtual com console *Nintendo Wii*, as crianças de ambos os grupos apresentam melhora no desempenho ao longo das cinco sessões de intervenção. Como apresentado na Figura 7, em média, as crianças com DA realizaram pontuação superior às crianças com pTDC+DA em todas as oito sessões realizadas, ou seja, a associação das DA e pTDC gera déficits referentes ao desempenho em atividades essencialmente de integração viso-motora quando comparado ao grupo DA.

A Figura 8 apresenta os resultados referentes ao jogo Basquete modo treino, realizado em realidade virtual com console *Nintendo Wii*, em que as crianças de ambos os grupos melhoram seu desempenho durante as oito sessões de intervenção. Contudo os grupos pTDC+DA e DA apresentaram desempenhos semelhantes na terceira sessão, e o grupo DA apresentou maior média de pontuação em quatro de oito sessões de intervenção, ou seja, diferentemente do jogo *Tennis Training*, os resultados demonstraram que o jogo Basquete demanda outras habilidades (*e.g.* controle e habilidade motora fina) em que ambos os grupos parecem não apresentar dificuldades, tornando o resultado final similar.

Figura 7 Média do número de rebatidas no jogo Tennis Training, ao longo de oito sessões, dos grupos de crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação associado à Dificuldade de aprendizagem (pTDC+DA) e de crianças com Dificuldade de Aprendizagem (DA).

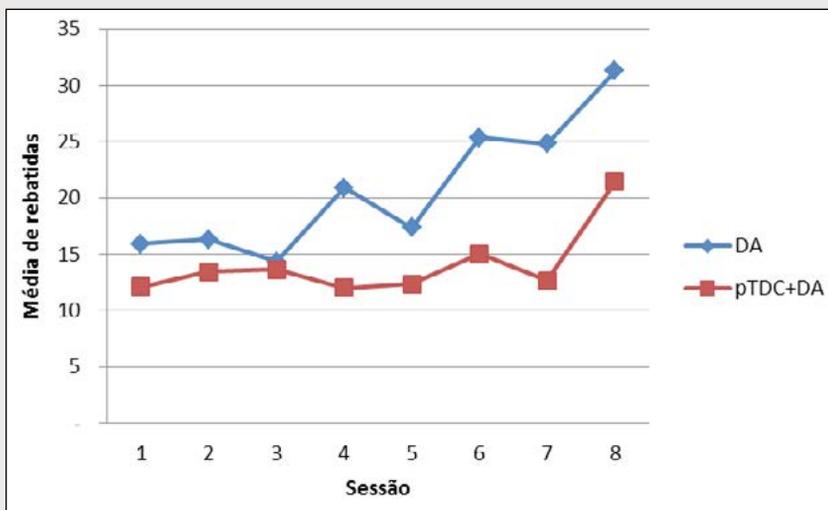
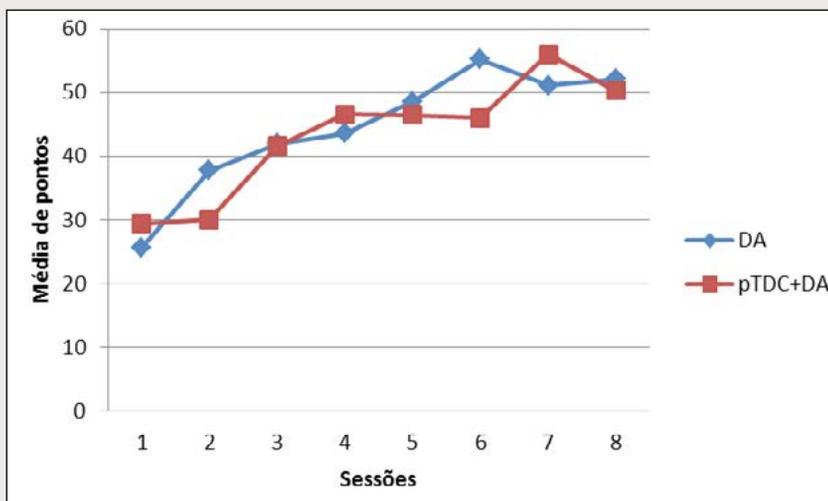


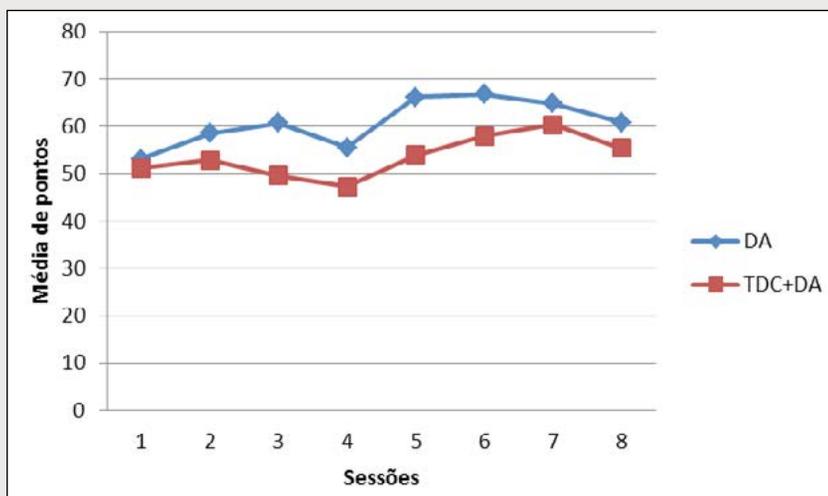
Figura 8 Média do número de arremessos no jogo Basquete modo treino, ao longo de oito sessões, dos grupos de crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação associado à Dificuldade de aprendizagem (pTDC+DA) e de crianças com Dificuldade de Aprendizagem (DA).



Quanto ao desempenho no jogo Arco e flecha, realizado em realidade virtual com console *Nintendo Wii*, representado na Figura 9, ambos os grupos apresen-

taram pouca melhorara no desempenho, porém o grupo pTDC+DA em todas as oito sessões de intervenção obteve pontuação ligeiramente menor que o grupo DA. É possível que o aumento das dificuldade a cada cinco tentativas do jogo possa influenciar no aumento do desempenho do jogo por parte das crianças. É uma atividade que pode demandar maior número de práticas para aprimorar as habilidades de pontaria assim como estimar a parábola da flecha e direção, levando em conta a distância (ao longo das tentativas a distância aumenta) e a direção do vento (informação apresentada durante a mira pela criança).

Figura 9 Média do número de pontos no jogo Arco-e-flecha, ao longo de oito sessões, dos grupos de crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação associado à Dificuldade de aprendizagem (pTDC+DA) e de crianças com Dificuldade de Aprendizagem (DA).



DISCUSSÃO

No início da vida escolar, parte das crianças apresentam dificuldades em atividades acadêmicas referente ao processo de aprendizagem. Tais crianças podem apresentar dificuldades que vão além do âmbito da escola e abrangem aspectos psico-sociais, pois se julgam menos capazes de maneira geral (SCHOE-MAKER; KALVERBOER, 1994). A realização de atividade física no período da infância, principalmente no contexto escolar é de fundamental importância para desenvolver aspectos cognitivos. Portanto, o presente estudo verificou o efeito de um programa de atividade motora baseada na realidade virtual. A intervenção foi

composta de atividades realizadas por meio de realidade virtual no console *Wii*, a fim de proporcionar estímulos para integração viso-motora, capacidade de antecipação, tomada de decisão, coordenação motora fina, entre outras demandas (LEVAC et al., 2010).

Os resultados do presente estudo baseado num programa com pelo menos oito sessões de atividade motora com jogos do *Wii* demonstraram que o jogo *Tennis Training* foi o que mais deu oportunidade de aprimoramento/aumento por parte de ambos os grupos. Além disso, os resultados demonstraram claramente a distinção entre as crianças com pTDC+DA e somente com identificação de DA. Com as crianças com duas dificuldades associadas ficando em desvantagem. O aumento linear demonstra o potencial que a prática e a estimulação viso-motora podem reduzir essa desvantagem. O jogo *Tennis Training* exige habilidade viso-motora, a baixa pontuação do grupo pTDC+DA pode estar relacionada as dificuldades que são potencializadas nessas crianças para realizar estas atividades. A literatura aponta que intervenções motoras baseadas no *Wii* são promissoras, pois demonstram também melhoras no desempenho das crianças com TDC (HAMMOND et al., 2013). A realização de atividade por meio de realidade virtual favorece a integração sensorio-motora, pois estimula a criança no âmbito físico e cognitivo para responder às demandas dos jogos. Estudos em longo prazo deverão ser conduzidos para testar o limite desse potencial de aprendizagem.

Nos jogos Basquete modo treino e Arco e flecha, as crianças pTDC+DA também apresentaram resultados quase sempre inferiores aos das crianças DA, ainda que as diferenças não tenham sido marcantes. No jogo Basquete modo treino é interessante observar um crescimento gradativo em ambos os grupos, muito próximos, o bom desempenho desse jogo depende essencialmente da postura e precisão controlada pela própria criança, sem oponente (como no jogo *Tennis Training*). Assim o movimento é iniciado e finalizado conforme planejado pela criança, pois possivelmente obtiveram entendimento da tarefa de arremesso no jogo Basquete modo treino e estabeleceram um padrão motor para execução da mesma. No jogo Arco e flecha, o desempenho nas sessões 4 e 8 decaiu em relação aos ganhos nas sessões que precederam as mesmas. Isso ocorre possivelmente devido aos níveis de dificuldade distintos a cada cinco tentativas. Dessa forma, há um ajuste de desempenho conforme as crianças adquirem o conhecimento para buscar mais acertos na mira com arco e flecha.

Nos jogos Basquete modo treino e Arco e flecha pode-se estabelecer um padrão de movimento, pois o alvo é fixo e *avatar* do jogador (a figura humana apresentada na tela) sempre realiza o mesmo movimento para executar a tarefa, diferente do jogo Tennis Training onde a resposta do jogador depende da ação do oponente virtual que joga a bola para diferentes lados aleatoriamente, além do *avatar* do jogador se deslocar para diferentes posições, exigindo maior demanda viso-motora da criança. Diferentemente do jogo *Tennis Training*, nos jogos Basquete modo treino e Arco-e-flecha os grupos não apresentaram grandes diferenças em suas pontuações, o que pode ser explicado pela natureza da tarefa.

Com relação à comparação entre a avaliação antes e após a prática das oito sessões, os resultados demonstraram que dificuldades ou transtornos associados afetam substancialmente a coordenação motora e capacidades sensório-motoras em relação à presença de uma dificuldade. Também, os resultados do presente estudo demonstraram que mesmo com oito sessões (com frequência de uma vez por semana) houve alguma alteração no desempenho de alguns componentes das baterias *Beery VMI* e *MABC-2*. Em particular, foi possível observar no teste *MABC-2* que as crianças do grupo pTDC+DA melhoraram seu desempenho nas três habilidades avaliadas, principalmente na habilidade equilíbrio. No que se refere ao teste *Beery VMI*, as crianças do grupo pTDC+DA também melhoraram seu desempenho nos três componentes avaliados (*e.g.* integração viso-motora, percepção visual e coordenação motora).

Os resultados das avaliações que serviram de referência antes e após as sessões de intervenção associados aos resultados da prática de cada jogo demonstram a capacidade de aquisição e aprendizagem que está presente nessas crianças quando estimuladas de maneira apropriada. Tendo em vista as habilidades viso-motoras exigidas para um desempenho no jogo de tênis no *Wii*, o baixo desempenho destas crianças pode ser um indicativo de que as dificuldades associadas do pTDC+DA potencializa as dificuldades em atividades que exigem tal integração. Nesse contexto, recentemente vários pesquisadores tem explorado o uso de videogames como instrumento para realização de atividades físicas e estimulação motora, tais como para melhorar o equilíbrio e melhor controle postural (GIL-GOMEZ et al., 2011), coordenação viso-motora (DE OLIVEIRA; WANN, 2010), interação social (DEUTSCH et al., 2008). O uso do videogame, em particular o *Wii*, fortalece a integração perceptivo-motora (*i.e.*, viso-motora) em decor-

rência das demandas do jogo projetadas na tela que estimula a criança fisicamente, sobretudo cognitivamente.

CONCLUSÃO

O presente estudo explorou a habilidade perceptivo-motora, em particular a viso-motora envolvendo o uso do videogame Wii em crianças com pTDC+DA e somente com DA. O estudo apresenta dados de que o engajamento das crianças semanalmente pode contribuir positivamente para a melhoria do desempenho viso-motor com potencial para melhorar a aprendizagem como um todo.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BEERY, K. E. et al. *Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor (Beery VMI-6)*. San Antonio, TX: Pearson Assessment, 2010.
- CARNEIRO, G. R. D. S.; MARTINELLI, S. D. C.; SISTO, F. F. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, p. 427-34, 2003.
- DE OLIVEIRA, R. F.; WANN, J. P. Integration of dynamic information for visuomotor control in young adults with developmental coordination disorder. *Experimental Brain Research*, v. 205, n. 3, p. 387-94, 2010.
- DEUTSCH, J. E. et al. Use of a low-cost, commercially available gaming console (Wii) for rehabilitation of an adolescent with cerebral palsy. *Physical Therapy*, v. 88, n. 10, p. 1196-207, 2008.
- GIL-GOMEZ, J. A. et al. Effectiveness of a Wii balance board-based system (eBaViR) for balance rehabilitation: a pilot randomized clinical trial in patients with acquired brain injury. *Journal of Neuroengineering and Rehabilitation*, v. 8, 2011.
- HENDERSON, S. E.; SUGDEN, D. A.; BARNETT, A. L. *The movement assessment battery for children*. 2. ed. London: The Psychological Corporation, 2007.
- OLIVEIRA, J. P. D. et al. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, p. 93-112, 2012.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIEK, J. P. et al. Motor coordination and social-emotional behaviour in preschool-aged children. *International Journal of Disability Development and Education*, v. 55, n. 2, p. 143-51, 2008.

RIGOLI, D. et al. An examination of the relationship between motor coordination and executive functions in adolescents. *Developmental Medicine & Child Neurology*, v. 54, n. 11, p. 1025-31, 2012.

SCHOEMAKER, M. M.; KALVERBOER, A. F. Social and affective problems of children who are clumsy: how early do they begin? *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 11, 1994.

SIBLEY, B. A.; ETNIER, J. L. The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, v. 15, n. 3, p. 243-56, 2003.

SZABO, A.; AINSWORTH, S. E.; DANKS, P. K. Experimental comparison of the psychological benefits of aerobic exercise, humor, and music. *Humor-International Journal of Humor Research*, v. 18, n. 3, p. 235-46, 2005.

VAN PRAAG, H. Exercise and the brain: something to chew on. *Trends in Neurosciences*, v. 32, n. 5, p. 283-90, 2009.

WANG, T. N. et al. Functional performance of children with developmental coordination disorder at home and at school. *Developmental Medicine & Child Neurology*, v. 51, n. 10, p. 817-25, 2009.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

9

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CONVIVÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: DAR VOZ AOS ESTUDANTES E AOS SEUS RESPONSÁVEIS

Ana Maria Klein

Mylena Pereira dos Santos

Fernanda Rissardi Gonçalves

Daniela Beatriz Damasceno

Rodrigo Cesar Gonçalves

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/Unesp/S.J. Rio Preto

Resumo: O artigo resulta de um projeto desenvolvido em escolas da rede pública do Município de São Jose do Rio Preto, São Paulo, e teve por objetivo ouvir estudantes e pais sobre suas expectativas, valores e necessidades em relação ao ambiente escolar. A escuta de todos os estudantes foi realizada por meio de rodas de conversa nas salas de aula, a dos pais foi feita por meio de questionários enviados para casa. As respostas de ambos os grupos foram categorizadas buscando elementos comuns que permitissem o seu agrupamento. Os resultados demonstram uma baixa participação espontânea dos alunos e o desconhecimento dos pais sobre as formas que podem participar democraticamente nas escolas.

Palavras-chave: Ambiente escolar; educação em direitos humanos; participação escolar; convivência democrática.

APRESENTAÇÃO

Os dados que originam este capítulo foram frutos do desenvolvimento de um projeto que teve a duração de dois anos e contou com a participação de duas estudantes de graduação e três estudantes de ensino médio, todos bolsistas. O trabalho destes jovens foi essencial para a coleta e análise de dados que envolveram inicialmente duas escolas e no segundo ano do projeto apenas uma, em função de mudanças de gestão em uma das instituições. O financiamento dos Programas Núcleo de Ensino da Prograd/Unesp e do PIBIC Jr do CNPq foram de extrema importância para a realização deste estudo.

Cumpre-nos alguns esclarecimentos iniciais. Adotaremos neste texto declinações de gênero que seguem a norma culta para tornar a leitura mais fluída, mas

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

estas não expressam nossas concepções. Ainda que utilizemos o masculino para nos referirmos ao coletivo de estudantes, professores e filhos enfatizamos a importância de destacar que relações de gênero igualitárias pressupõem o reconhecimento das estudantes e dos estudantes; das professoras e dos professores; das filhas e dos filhos. Outro esclarecimento necessário relaciona-se ao conceito de pais que neste texto significa o conjunto de pessoas que cuidam e são responsáveis pelas crianças.

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA

A participação dos pais na educação dos filhos está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (BRASIL, 1986). Em seu artigo primeiro este documento estabelece que a escola compartilha a responsabilidade de educar as novas gerações (crianças, adolescentes) com várias outras instituições da sociedade, dentre elas, a família. O artigo 12 em seus incisos VI e VII destaca que as instituições de ensino têm a incumbência de se articularem com as famílias, criando processos de integração da sociedade com a escola e de informar aos pais ou responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como a execução de sua proposta pedagógica.

O estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990) em seu artigo 53 estabelece que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Para tanto, deve-se assegurar-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Além disso, destaca que é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Para além de uma obrigação legal, a participação dos pais na escola concretiza valores e ideais de uma instituição democrática e representa a possibilidade de uma interação com a comunidade onde a escola se insere, visando um trabalho coletivo e interativo.

Para Casassus (2007, p. 62-63), uma escola é muito mais do que salas de aula, livros e quadros-negros. Embora o ambiente físico faça parte, esta instituição se

caracteriza pela sua forma de existir que se dá por meio do fluxo de interações entre as pessoas. Portanto, a noção de escola não emerge de seus objetos e sim das pessoas que interagem com a intenção de produzir aprendizagens. Trata-se de uma instituição onde se encontram diferentes atores, em diferentes situações e que desenvolvem ações distintas. Nesta perspectiva, os pais, as mães e os responsáveis pelos estudantes exercem um papel importante, principalmente quando se pretende uma educação democrática. Este tipo de educação envolve além da dimensão tradicional – que diz respeito aos conteúdos trabalhados – a preocupação com a constituição dos sujeitos, o sentimento de coletividade, o desenvolvimento de relações interpessoais pautadas em princípios e valores como justiça, respeito e cooperação. Objetiva-se o desenvolvimento de um “sujeito coletivo”, isto é, de sujeitos que se compreendam em meio à coletividade, que se tornem corresponsáveis pelas ações, relações, conflitos e decisões que ocorrem na comunidade escolar.

Cavalcante (1998) destaca pesquisas realizadas nos Estados Unidos que evidenciam a relação entre a vida escolar dos alunos e a colaboração entre pais e escola. Observa-se a melhora do rendimento escolar; a redução das faltas e repetências e a diminuição dos problemas de comportamento (COMER, 1980 apud CAVALCANTE, 1998).

As consequências dessa colaboração são também benéficas para os pais, principalmente entre famílias de baixa renda. Becher (1984 apud CAVALCANTE, 1998) salienta que pais envolvidos na escolaridade dos filhos adotam uma atitude positiva em relação à escola e a si próprios, além de se tornarem ativos na comunidade e melhorarem o relacionamento com os filhos.

DAR VOZ ÀS CRIANÇAS

O Plano Nacional pela Primeira Infância (DIDONET, 2010) entende que esta etapa da vida tem um valor em si mesma, sentido e conteúdo próprios, mesmo sendo projeto, prenúncio e preparação das etapas seguintes. Este documento olha para as crianças como cidadãos, sujeitos de direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em seu artigo 15º, expressa claramente a concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. O artigo 16º refere-se ao direito de liberdade que inclui o ir e vir; o brincar; a participação na vida familiar e comunitária e a participação política.

Ambas as concepções reconhecem que as crianças têm direitos próprios e tal reconhecimento enxerga na infância uma fase da vida com conteúdos próprios e não apenas um dever, uma promessa para o futuro.

A Sociologia da Infância considera as crianças como atores sociais que acionam estratégias de luta por meio das suas culturas de pares. Elas criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis. A constante atividade das crianças demonstra que a lógica das crianças é diferente da lógica dos adultos, caracterizando suas culturas de pares. Esta cultura é definida como um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares, isto é, com as outras crianças. (CORSARO 1997, apud DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 163).

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos não percebe. Interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas as próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso da criança (PINTO e SARMENTO, 1997, p. 25).

O reconhecimento efetivo das crianças como sujeito de direitos e da infância como uma etapa da vida que tem sentido no presente e não apenas no futuro ainda precisa se concretizar nas pesquisas e produções acadêmicas brasileiras, pois não possuímos uma tradição de estudos que deem vozes às crianças.

CONVIVÊNCIA ESCOLAR PAUTADA PELA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Educação em Direitos Humanos (EDH) que tem como um dos seus pilares a construção de ambientes escolares promotores de direitos. A EDH, embora presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos desde 1948 é recente enquanto política pública. No Brasil destacam-se três documentos que marcam o compromisso do Estado com a EDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, Parecer nº 8 CNE/CP/2012 e a Resolução nº 01 CNE/CP/2012 (BRASIL, 2012) que tornam a EDH obrigatória para todos os níveis e modalidades de educação do país. Estes documentos destacam a importância atribuída a uma educação comprometida

com valores democráticos e que colocam os seres humanos como centro do processo educativo.

A compreensão e significação dos Direitos Humanos (DH), como diretrizes que orientam os indivíduos na sociedade, implicam na vivência e convivência em ambientes que guiam suas práticas por meio de tais direitos. Ou seja, não educamos para os DH se não educarmos em DH, neste sentido não se trata de um objetivo a ser alcançado e sim de um caminho a ser trilhado, trata-se de um modo de vida. Portanto, não bastam aulas sobre DH é necessário conviver em um ambiente comprometido com o respeito e promoção dos mesmos. Um passo nesta direção é a discussão sobre direitos e responsabilidades de cada um dos segmentos da comunidade escolar. Propõe-se a discussão dos Direitos Humanos a partir da realidade cotidiana dos envolvidos, dentro do seu contexto diário de convivência na escola.

Discutir as formas de interação entre os sujeitos, os princípios que as orientam, as regras que regulam a convivência escolar e os direitos e responsabilidades de cada um são ações que integram o processo de formação do ser humano e que concretizam valores democráticos. Favorecer a participação dos sujeitos neste processo, além do caráter formativo, pode ter implicações práticas, como o maior comprometimento dos sujeitos com as soluções acordadas coletivamente. Trata-se de atribuir um papel ativo a todos os membros integrantes da comunidade escolar no que tange à discussão e à busca de soluções para problemas comuns.

Tão importante quanto a existência de regras que permitam a convivência na escola é a discussão e reflexão sobre as mesmas, a elaboração conjunta entre todos os envolvidos e a compreensão dos princípios que as fundamentam. Trata-se de um processo de formação amplo que atribui aos estudantes um papel ativo e reflexivo sobre seu papel e suas responsabilidades. Neste sentido, podemos afirmar que é um processo de formação para a cidadania.

O conceito de cidadania presente nos discursos contemporâneos das ciências sociais não está limitado ao nível de envolvimento político formal, mas se estende ao nível social e interpessoal. As modernas concepções de cidadania acreditam que o envolvimento é um possível caminho catalisador para uma pessoa se tornar livre, autônoma e participativa (OSER & VEUGELERS, 2008). Assim, a educação para a cidadania não se limita a aprendizagem sobre política, mas refere-se, tam-

bém, à capacidade de viver uma vida social e política. Alargar o conceito de cidadania para o nível pessoal significa, em uma sociedade democrática, que devemos dar aos estudantes amplo espaço para relações dialógicas e participação em processos sociais, neste sentido, tornar-se um cidadão não é uma carreira pessoal, mas o resultado do esforço coletivo de indivíduos que têm ligações entre si.

Reconhecer a importância da democracia enquanto forma de orientar a vida escolar é o primeiro passo em direção à formação para cidadania. Para Puig (2000), as práticas escolares democráticas devem buscar a participação, ou seja, envolver os estudantes na vida escolar, por meio do diálogo e da ação cooperativa, implementando projetos coletivos, discutindo o que acontece, buscando formas de intervir, exercitando a palavra e comprometendo-se com a ação.

Levar a Educação em Direitos Humanos para dentro das escolas pressupõe a criação de um ambiente democrático no qual as relações entre os diferentes segmentos sejam pautadas pelo diálogo e compromissos comuns que objetivam a formação dos alunos. Partindo deste pressuposto, forma ouvidos os estudantes e seus pais ou responsáveis. Trata-se de um processo de interação, formação e participação democrática da comunidade escolar, no qual privilegiam-se diferentes pontos de vista na discussão de problemas que afetam a convivência na escola. Convém destacar que não se trata de normatizar comportamentos, mas de se identificar problemas relacionados às múltiplas relações que ocorrem na escola e buscar formas para seu enfrentamento a partir da escuta dos envolvidos. Busca-se um processo democrático.

METODOLOGIA

O projeto que origina este artigo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada que visa assessorar a discussão e a formulação de duas cartas com direitos e responsabilidades de todos os segmentos das comunidades de duas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de São José do Rio Preto/SP, tendo como foco os direitos humanos. O problema que norteia a investigação (e as ações) consiste na identificação de como estudantes e pais concebem seu papel (direitos e responsabilidades) na construção de um ambiente escolar promotor de direitos. A abordagem do problema é qualitativa e a técnica utilizada, pesquisa-ação. O desenvolvimento do projeto vem se dando por meio de práticas democráticas dialógicas e participativas, tais como: reuniões com docentes, gestores, estudan-

tes, funcionários e pais; palestras para a comunidade escolar; orientações aos docentes para elaborarem planejamentos a fim de ouvir os estudantes de cada ano.

Foram realizadas reuniões com todos os segmentos envolvidos visando apresentar o projeto e discutir alguns temas pertinentes, como valores, direitos humanos, regulação da convivência em grupos. Além disso, foram ouvidos, todos os estudantes de ambas as escolas e pais de uma delas.

A escuta dos alunos se deu por meio de rodas de conversas dirigidas pelas professoras de cada classe e acompanhadas pelas bolsistas do projeto. A quantidade de rodas de conversas em cada sala variou. Houve professoras que realizaram as perguntas em um dia apenas e outras que as dividiram em dois ou mais dias. A técnica consistiu em fazer perguntas às crianças e estas se manifestavam espontaneamente sobre o tema em questão. As respostas foram registradas por escrito pelas bolsistas e posteriormente categorizadas, levando em conta as ideias centrais emitidas pelas crianças.

A escuta dos pais e responsáveis foi feita por meio de dois questionários encaminhados pela direção da escola. As respostas foram categorizadas levando em conta as ideias centrais emitidas pelos participantes.

DADOS COLETADOS NAS ESCOLAS: DANDO VOZ ÀS CRIANÇAS

As rodas de conversas realizadas nas salas tiveram cinco eixos norteadores, cada um com algumas questões específicas. Apresentaremos apenas os eixos.

O primeiro eixo de discussão refere-se aos aspectos positivos e aspectos que gostariam de mudar na convivência escolar: O segundo alude aos direitos e responsabilidades dos alunos. O terceiro eixo de discussão relaciona-se aos espaços de encontro dos estudantes – entrada, saída, recreio – e possibilidades de interação entre eles. O quarto eixo explora os conflitos interpessoais. O quinto eixo dedica-se à discussão sobre as regras essenciais para a convivência escolar.

A fim de resguardar os sujeitos envolvidos nomearemos as escolas por Escola I e Escola II. A Escola I atende crianças do Maternal I ao 5º ano. A Escola II atende crianças do 1º ao 6º ano e a cada ano uma nova turma se compõe com a progressão das crianças, desta maneira, em 2014 há também um 7º ano. Os dados foram coletados em 2013, por este motivo abrangem até o 6º ano. Ambas as escolas pertencem à rede municipal de ensino, funcionam em dois períodos (ma-

nhã e tarde) e mantêm turmas de período integral. Na Escola I participaram 366 crianças, na Escola II, 282.

O primeiro bloco de questões respondido por alunos de ambas as escolas pesquisadas é referente a aspectos positivos e negativos presenciados na escola como também dispõe de sugestões a serem modificadas na convivência escolar.

No que diz respeito aos gostos das crianças na escola, a escola I destaca situações positivas envolvendo o estudo e seus desdobramentos como as disciplinas ministradas e as atividades propostas pelos docentes (45% do total de entrevistados); em seguida, surge como preterida a questão lúdica (23%) e por último, aspectos estruturais como o espaço físico da instituição e a alimentação fornecida (19%). Na escola II, 47% dos alunos respondentes salientaram apreciar aspectos pertencentes ao ato de estudar e as disciplinas oferecidas, depois, com 28% aparece questões estruturais do espaço físico e a merenda ofertada.

Em relação aos aspectos negativos da instituição pontuados pelas crianças, na escola I, nota-se que 28% dos entrevistados afirmam não gostar da ausência de respeito e brigas promovidas, em seguida, aparece o estudo e seus desdobramentos e os aspectos estruturais, englobando espaço físico e merenda ofertada, ambos com 11%. Na escola II, 35% dos alunos asseveram não gostar de agressões promovidas sejam elas físicas ou verbais, depois, com 19% sobressai o ato de estudar como também o comportamento negativo apresentado por todo o segmento de funcionários da escola.

No que se refere a possíveis mudanças na escola, as crianças da escola I afirmam que gostariam de modificar aspectos estruturais, como o espaço físico e a forma como a alimentação é ofertada (68%). Indagados sobre a maneira pela qual esta mudança se daria, 28,5% opinam que as próprias crianças possam servir-se diminuindo o desperdício, para tal, é preciso pedir ajuda de algum adulto responsável pela escola (43,5%). Na escola II, pontua-se, como modificação necessária para a instituição, peculiaridades referentes ao espaço físico, como maior limpeza na instituição (46%). Segundo as crianças, para a possível mudança decorrer-se, é necessário contribuir com a limpeza da escola (29,5%), para tal, faz-se essencial o respeito de cada aluno (27%).

O segundo eixo de questões proposto para as crianças das duas instituições faz referencia aos direitos e responsabilidades de cada um dos segmentos da comunidade escolar.

Ao serem indagadas sobre o conhecimento referente aos direitos, na escola I, 50% das respostas afirmam que direito é algo concedido, contudo, ao serem questionadas sobre a igualdade de direitos, 97% dos entrevistados não responderam à questão. Do total de respondentes, 3% do total de entrevistados, 58% afirmaram que os direitos são válidos para todos. Já na escola II, 33% das crianças ratificam que direito é algo concedido e válido para todos (60%).

Em relação ao conhecimento sobre os direitos das crianças e/ou direitos humanos, as crianças da escola I pontuam direitos amplos como o pertencente às necessidades básicas de qualquer indivíduo (comer, dormir e necessidades fisiológicas) e o direito de ser respeitado (29%); em seguida, surge o direito ligado à educação e ao brincar, direito atrelado à condição de criança, ambos com 18%. Na escola II, 22% dos respondentes expressam os direitos atrelados à condição de criança como brincar e não trabalhar (22%), depois, remetem os direitos amplos agregadas as necessidades básicas e ao respeito (17%).

Questionados sobre seus próprios direitos, os alunos da escola I pontuam que têm o direito da promoção de necessidades básicas e de ser respeitado (28,5%), seguidos dos direitos de estudar (27%) e de brincar (25%). Na II escola pesquisada, 28% das crianças ponderam o direito de estudar, acompanhado do direito às necessidades básicas e do direito confundido com dever, ambos com 19%.

Indagados sobre quais direitos os alunos fazem uso na instituição escolar, as crianças da escola I destacam os direitos de estudar (28%), os direitos que abarcam o respeito e a promoção das necessidades básicas (24,5%) e o direito de brincar (20%). Na escola II, surge o direito de estudar (47%) e o direito da oferta de necessidades básicas (19%).

No que concerne às atitudes das crianças para a promoção dos direitos na escola, os alunos da escola I definem que é necessário o respeito com o próximo (39,5%), seguida da obediência (33%). Já na escola II, 58% dos respondentes sugerem a promoção do respeito.

O quarto bloco de questões é referente aos conflitos existentes na instituição escolar. (Professor-estudante; estudante-estudante; professor-gestão; pais-professores; estudantes-funcionários; funcionários e gestão).

Na escola II, os respondentes afirmam que 58% das discussões promovidas na escola decorrem de aluno-aluno devido a agressões físicas ou verbais (29%) bem como devido a atitudes decorridas em virtude da essência das pessoas como

maldade, por exemplo, (25%). Já na segunda escola, 43% dos respondentes afirmam que os conflitos na escola ocorrem de aluno para aluno, em seguida, 37% ratifica que as discussões se dão de alunos para com professores. Os motivos dessas brigas se dão pela provocação e ausência de respeito (82%).

Indagados sobre discussões, 76% dos alunos da escola I responderam que já iniciaram discussões com alunos como também crianças já propiciaram brigas consigo. O mesmo dado ocorre com as crianças da escola II, contudo, a porcentagem cresce para 100% dos respondentes.

No que se refere à resolução de conflitos, 45% dos entrevistados na escola I afirmam que resolvem as discussões por meio do diálogo; 17,5% concluem discussões com violência (física ou verbal), seguida da mediação por terceiros e do cumprimento das regras, ambos com 15%. Na II instituição de ensino, os conflitos se encerram com o diálogo (46%) e pela mediação de terceiros (30%).

Questionados sobre a melhor forma para resolver conflitos, os alunos da escola I ratificam que o diálogo seria a melhor alternativa (63%) e que para tal é necessário propor soluções para precaver o conflito como não fofocar ou provocar (35%). Os alunos da escola II propõem que a melhor forma de solucionar discussões já iniciadas também é pelo diálogo (56%), tornando-se necessário conversar (37%) e ignorar (13%) para que as discussões não se sucedam.

O terceiro eixo de questões proposto para as crianças de ambas as escolas se referem aos espaços de encontro dos/as estudantes – entrada, saída, recreio e as possibilidades de interação entre eles/elas.

Sobre a opinião dos alunos da escola I sobre o que acham do horário de entrada/saída e recreio e possíveis mudanças nestes horários, 29% do total respondidos promoveram insatisfação decorrente à distribuição de tempo, 12% apontaram aborrecimento à quantidade tempo da rotina escolar, surge em 18% reclamação à espera dos professores; e também possíveis mudanças estruturais nos ambientes promotores de encontros (7%).

Os aspectos relevantes para mudanças nos espaços de encontros dos estudantes da escola II coincidiram em partes com a opinião levantada na escola I, sendo que 50% afirmaram que gostariam de mudar a distribuição de tempo dentro da instituição escolar, depois, salientaram insatisfação relacionado à quantidade de tempo da rotina escolar (28%) e também mudanças estruturais referentes aos espaços de encontros e transporte (20%).

Questionados sobre o que gostam nos horários de entrada/saída e recreio, os alunos da escola I salientaram que gostam destes horários por comer na escola (16%) e 61% afirmaram que apreciam por que utilizam esses horários para brincar.

Na escola II 42% dos alunos asseguram gostar de brincar; 10% declaram gostar de comer e 6% evidenciam gostar de descansar no recreio. De acordo com os pontos negativos nestes horários, a escola I mostra-se descontente com relação às questões estruturais da instituição escolar, como por exemplo, a refeição ofertada (25%) e 20% displicente com as convenções estabelecidas na escola. Na escola II, as crianças em 41% demonstraram aborrecimento referente ao universo lúdico da criança, enfatizando o pouco tempo de brincadeiras e brinquedos distribuídos para elas no horário do recreio, depois, 28% salientam reclamações advindas á quantidade de tempo para lazer e 19% apontam negativamente á cultura escolar, tais como formalização da escola e atividades.

Na escola I referente ás indagações sobre o que as crianças acham que poderia ser mudada nestes horários de encontros, 50% atestam mudanças estruturais na escola, tais como espaço físico, horários estabelecidos na rotina; cuidado e alimentação, além dessa mudança, 40% das crianças assegura como possíveis mudanças os parâmetros que regulam a relação entre as crianças dentro da instituição, conhecido como “combinados”.

Em ambas as escolas foram questionadas como as mudanças indagadas por eles (alunos) poderiam ser solucionadas, interessante ressaltar que na escola I apenas 4% responderam essa pergunta, e nenhuma das respostas, os alunos se colocaram ativo para resolver o problema. Na escola II 7% do total de alunos questionados responderam esta pergunta, e entre esses 7% apenas 20% se posicionaram como agente de mudança, indagando que vão conversar com amigos e familiares para que as mudanças sucedessem.

Interrogados sobre o tempo que os alunos se unem com seus amigos na escola, 32% dos alunos da escola I afirmam que se encontram durante o tempo de recreio; outros 28% dos alunos afirmam que o tempo de interação ocorre durante a saída. Na escola II os resultados se compatibilizam uma vez que, 31% afirma encontrar seus amigos no recreio e 31% afirma se encontrar no horário de saída.

Quando se pesquisa na escola I quais são os lugares onde esses encontros acontecessem 64% garantem que os encontros são em área de passagens tais como, banheiro, bebedouro e escada, posto que somente 12% apontam parque

e quadra como lugares propícios para encontrar amigos. Na escola II a opinião sobre localização dos encontros se sucedem, 78% dos alunos citam como área de encontros bibliotecas, bebedouros e portão da escola, sendo esses espaços de passagens; em 21% das respostas são mencionados espaços de encontro sendo quadra e parque.

Em relação à opinião dos alunos quanto ao tempo direcionado ao lúdico com seus amigos, na escola I, 42% afirmam que o tempo não é suficiente para brincar com seus amigos, posto que, na escola II 91% das crianças afirmam que conseguem entreter-se com seus amigos durante sua permanência na instituição. Para melhorar o tempo e encontro com os colegas, 65% das crianças da escola I afirmam que é preciso mais brinquedos para interagir com os colegas durante os espaços de interação; outro ponto destacado em 24% é decorrente à organização do tempo. Na escola II 45% questionam a organização do tempo na rotina e 42% assinalam mudanças nas questões estruturais como por exemplo, grade escolar.

O quinto bloco de discussões se dirige às principais regras para que a convivência escolar seja pautada no respeito e na promoção de direitos. Interrogados sobre para que servem as regras, a escola I afirma que as elas são impostas por submissão em 27% com função de promover o respeito e a igualdade de direitos. Outro ponto a ser destacado em 60% se refere à regra como função de regular a relação com o outro, por meio de combinados ou organização da instituição e sala de aula.

A escola II aponta também em 29% que as regras existem como submissão para que se encontra respeito e 26% estabelecem que as regras são limitantes, existem para que sejam seguidas.

No que se refere aos conhecimentos das regras da instituição, a escola I sanciona que 56% conhecem as regras por meio dos combinados, 28% acreditam que as regras existem para ser educado e respeitar, sendo assim limita o indivíduo à realizar uma ação por respeito ao outro e 20% ratifica que conhecem as regras estabelecidas na escola. A escola II testemunha, assim como a escola I, que as regras são para serem respeitadas em 36%, 19% acreditam que as regras são para seguirem como combinados, e 24% apenas dizem que conhecem as regras da sua escola.

De acordo com o que as crianças acham das regras das escolas ambas afirmam que as regras são boas, 61% se refere à este resultado na escola I e 70% referente à escola II.

Conforme a pergunta o que as crianças gostariam de mudar com relação as regras 48% da escola I assegura que gostariam que fossem mudados os combinados pertinente aos combinados para relação interpessoais e organizacionais dentro da instituição. A escola II assegura que as regras de desagradam e que gostariam que fossem modificadas são referentes às regras convencionadas que não se adéquam á vivencia escolar.

Segundo questionamento de quais as regras mais importantes para a escola ser um lugar onde se aprende e faz amigos, 52% da escola I afirma que as regras mais importantes são “respeitar” como, por exemplo, respeitar a professora, ressaltando a relação heterônima. Outra regra a ser destacada como fundamental é a regra “não brigar” que aparece em 16%. Na escola II aparece como regra considerável em 25% a regra de “obedecer”.

Finalizando o bloco cinco referente às regras no ambiente escolar e promoção de direitos, interrogou-se sobre o que deve ser feito para que as regras sejam cumpridas. Na escola I, 44% contestou que é preciso obedecer, respeitar apareceu em 24% como sendo necessário respeitar para que se cumpram as regras. A escola II ressaltou em 29% que é preciso respeitar e também é imprescindível não brigar, 20%.

DADOS COLETADOS NAS ESCOLAS: DANDO VOZ AOS PAIS, ÀS MÃES OU RESPONSÁVEIS

Os dados foram coletados junto aos pais, mães e/ou responsáveis dos estudantes de uma das escolas. O instrumento utilizado foi um questionário com 16 perguntas enviado pela Escola durante o primeiro semestre de 2014 e foi subdividido em 2 partes. Participaram desta etapa 222 pessoas. Selecionamos as questões mais significativas para este artigo.

Os pais afirmam que o que mais gostam na escola são dos professores (25%); dos conteúdos trabalhados em sala de aula (20%); e expressam uma satisfação geral em relação a tudo (18%). Mencionam ainda o espaço físico, a integração com a família e a segurança na escola.

Em relação ao que não gostam na escola, 50% afirmam que não há nada que os desagrade. As demais respostas dividem-se entre horários de entrada e saída, espaço físico, relação entre as mães, regras da escola.

Quando questionados sobre o que gostariam de mudar na escola, a maioria dos participantes, 55%, afirma que nada; 18% mudariam o horário de funcionamento da escola; 13% a forma da escola funcionar; 12% o espaço físico; 8% relação dos pais com a escola e 8% aspectos pedagógicos.

Sobre a forma como os pais poderiam ajudar nas mudanças obtivemos as seguintes respostas: 44% afirmam não saber como fazer isso; 18% acreditam que as mudanças competem à direção; 10% afirmam que devem resolver o problema, sem especificar suas ações; os demais mencionam a colaboração de todos; a responsabilidade de órgãos públicos, como a prefeitura e a orientação aos alunos.

Os pais acreditam que seus direitos na escola são: acesso à informação e acompanhamento do filho (28%); participação na escola (22%); não sabem responder (20%); educação de qualidade (13%); os demais participantes mencionam que têm direitos e deveres, mas não os especificam e cuidados para com a criança.

Para que estes direitos sejam efetivados, os pais acreditam que devem participar do conselho e reuniões na escola (34%); não sabem o que fazer (24%); estar presentes na escola (15%); intervir em casa (9%); os demais mencionam o respeito às regras e reuniões com a direção.

Em relação aos conflitos na escola, a grande maioria (61%) afirma que não ocorrem desavenças na escola; 16% acreditam que ocorrem conflitos envolvendo os alunos; os demais mencionam conflitos com outros segmentos da escola ou afirma desconhecimento em relação a este tipo de situação.

No que diz respeito às regras da escola 86% afirmam conhecê-las e dizem que não querem mudá-las. Os demais participantes não opinaram sobre tal tema.

CONSIDERAÇÕES

Grande parte dos alunos não se manifestou. Nossa hipótese é que esta atitude reflete a pouca prática do direito de expressão, ou seja, as crianças raramente são questionadas sobre suas opiniões e/ou percepções. Ainda em relação a dar voz aos sujeitos, deve-se mencionar que as crianças de educação infantil têm capacidade para expressarem suas ideias e participarem de discussões, não devendo ser excluídas destes processos.

As crianças menores destacam a importância que atribuem ao brincar. Os mais velhos referem-se às atividades comuns à escola: aulas, estudos, conheci-

mentos. Quanto ao que não gostam na instituição, os conflitos e agressões são os aspectos mencionados pela maioria dos participantes. As mudanças que eles fariam relacionam-se à merenda. Algumas crianças conhecem alguns de seus direitos e muitas vezes relacionam direitos e deveres/obrigações.

Outro ponto que nos parece relevante é a discussão sobre direitos e deveres. Os estudantes mencionam as regras, os deveres que têm na escola, mas demonstram pouco conhecimento sobre direitos, inclusive compreendendo esta dimensão de maneira limitada. Raramente encontramos nas escolas uma carta com os direitos dos estudantes, esta é uma dimensão pouco discutida pela instituição. Ainda que tenhamos uma legislação que obrigue a discussão do Estatuto das Crianças e Adolescentes nas escolas (Lei 11.525 de 2007), o tema dos direitos ainda é um desafio a ser enfrentado pelas redes de ensino e pelas instituições.

Os pais demonstram satisfação geral em relação à escola e poucos mudariam alguma coisa em seu funcionamento. Chama a atenção, no entanto, o desconhecimento dos pais sobre formas de participar ativamente da escola. Acreditamos que isto de deva a pouca oportunidade de participarem da escola, sua atuação limita-se à presença em reuniões.

Entendemos que a democratização da escola implica no espaço dado aos seus participantes para expressarem suas opiniões e oportunidades concretas para atuarem na concretização de suas proposições.

Se analisarmos o quadro descrito à luz da formação para a cidadania encontramos certa passividade e pouca reflexão sobre a vida em comum. Uma cidadania ativa necessita da análise crítica das relações, do comprometimento e disponibilidade para participar. O quadro é ainda mais revelador quando notamos que a maioria dos alunos não se manifesta espontaneamente, revelando sua pouca prática com este tipo de situação.

A democratização das instituições e a efetivação do direito de participação fazem parte de um processo que necessita ser desenvolvido diariamente, é um caminho a ser trilhado que certamente contribuirá para a formação para uma cidadania ativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, n. 135, p. 13563.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2006.

_____. Lei n. 11.525, de 25 de setembro de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 set. 2007. Seção 1, n. 186, p. 1.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3)*. Brasília: SDH/PR, 2010.

CAVALCANTE, R. S. C. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 2, n. 2, p. 153-60, 1998.

DIDONET, V. (Coord.). *Plano Nacional pela Primeira Infância*. Brasília: Rede Nacional Primeira Infância, 2010.

OSER, F. K.; VEUGELERS, W. *Getting involved: global citizenship development and sources of moral values*. Rotterdam: Sense, 2008.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Infância, Universidade do Minho, 1997.

PUIG, J. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

10

TUTELA PRÉ-VIOLATÓRIA EM DIREITOS FUNDAMENTAIS PARA CRIANÇAS

Paulo César Corrêa Borges

Ananda Natalia Michelino

Maíra Domingos Costa

Laura Soriano Infante França

Frederico Theotônio

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Unesp/Franca

Resumo: O projeto “Fundamentos da cidadania e educação em direitos humanos para alunos do ensino fundamental” é desenvolvido pelo Núcleo de Estudos da Tutela Penal e Educação em Direitos Humanos, grupo vinculado à Unesp – Franca. O projeto consiste na realização de oficinas mensais para alunos do 6º ano da Escola Estadual Lydia Rocha Alves, nas quais se discutem os direitos humanos inseridos numa perspectiva pré-violatória. Abordam-se temas tais como: racismo, homofobia, gênero, violência na escola, liberdade religiosa, entre outros, ressaltando-se, assim, uma dimensão dialógica da educação. A preparação das oficinas se dá por meio de pesquisa bibliográfica e instrução com profissionais especialistas nos eixos temáticos supramencionados. Desta forma, possibilita-se o aprimoramento do corpo discente da graduação, proporcionando a construção de um viés mais crítico a ser passado aos educandos. Os resultados obtidos são diversos, sendo, mormente, deveras frutíferos. Ressalte-se, também, que o maior desafio é a propagação dessa temática numa realidade em que os direitos fundamentais são violados diariamente. Não se almeja apenas propagar uma reflexão teórica, mas também fomentar uma verdadeira transformação de condutas, de modo a se apartar conformismos com a realidade social. Finalmente, saliente-se que o trunfo do projeto consiste na perpetuação das conclusões originárias do confronto de realidades, demonstrando, pois, que os direitos humanos são preexistentes a qualquer violação.

Palavras-chave: Direitos humanos; direitos fundamentais; educação; criança; prevenção.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o tema “Direitos Humanos” está em voga, tanto no cenário nacional quanto no âmbito internacional. Contudo, esse é ainda um assunto sobre o qual temos uma ideia muito vaga. Podemos perceber isso ao constatar que 50,8%

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

dos textos da imprensa brasileira citam os direitos humanos. Não obstante, apenas 0,5% deles nos esclarecem a respeito dessas garantias.¹

Certo é que o conceito de direitos humanos é alvo de discordância. Determinados juristas e filósofos creem que são sinônimos de direitos naturais, inerentes ao Homem. Outros acreditam que são o conjunto de normas que resguardam o direito dos cidadãos. Interessante é a concepção de Hélio Gallardo (2014) que, por sua vez, afirma que os direitos humanos se relacionam a, no mínimo, cinco elementos: a luta social, a reflexão filosófica ou dimensão teórica e doutrinal, o reconhecimento jurídico positivo e institucional, a eficácia e efetividade jurídica e, por fim, a sensibilidade sociocultural.

Ao se fazer uma reflexão acerca do assunto, nota-se que apenas no momento pós-violatório surge a preocupação da tutela. Isto é, só nos preocupamos em tratar dos direitos humanos quando esses já foram violados e a reparação pode ser feita apenas no âmbito jurídico. Essa conjuntura faz com que haja um abismo entre o que se entende por *ser* e pelo *dever ser* dessas garantias.

No intuito de suprir essa diferença, faz-se mister cuidar da dimensão pré-violatória dos direitos humanos, principalmente da sensibilização sociocultural a respeito do assunto.

Sob esse viés, o Núcleo de Estudos da Tutela Penal e Educação em Direitos Humanos (NETPDH), em parceria com a Diretoria de Ensino de Franca, desenvolveu seu projeto de extensão, “Fundamentos da Cidadania e Educação para Alunos do Ensino Fundamental”. O projeto consiste na realização de oficinas mensais para alunos do 6º ano da Escola Estadual Lydia Rocha Alves, nas quais se discutem os direitos humanos inseridos numa perspectiva pré-violatória. Abordam-se temas tais como: racismo, homofobia, gênero, violência na escola, liberdade religiosa, entre outros, ressaltando-se, assim, uma dimensão dialógica da educação.

A base teórica das oficinas foi obtida através de pesquisa bibliográfica e posterior discussão dos textos e instrução com pesquisadores nos eixos temáticos supramencionados, por meio das oficinas de formação, especialmente nas áreas de pedagogia e gênero. Assim, além do objetivo emancipatório, possibilita-se o

1 De acordo com estudos realizados pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (cf. VIVARTA; CANELA, 2006).

aprimoramento dos alunos envolvidos no projeto e de todo o corpo discente, uma vez que as reuniões de formação são abertas, proporcionando a construção de um viés mais crítico a ser passado aos educandos. Os resultados obtidos são diversos, sendo, mormente, deveras frutíferos. Ressalte-se, também, que o maior desafio é a propagação dessa temática numa realidade em que os direitos fundamentais são violados diariamente. Não se almeja apenas propagar uma reflexão teórica, mas também fomentar uma verdadeira transformação de condutas, de modo a se apartar conformismos com a realidade social. Finalmente, saliente-se que o trunfo do projeto consiste na perpetuação das conclusões originárias do confronto de realidades, demonstrando, pois, que os direitos humanos são pre-existentes a qualquer violação.

Dessa forma, no objetivo, busca-se enfatizar o escopo do presente artigo, bem como sua pertinência. Na metodologia, objetiva-se tratar tanto do método do trabalho ora em tela quanto do projeto de extensão. Por sua vez, o desenvolvimento procura elucidar a respeito do trabalho desenvolvido pelo NETPDH, assim como explicar um pouco mais acerca da tutela pré-violatória dos direitos humanos. Por fim, na conclusão, expõem-se os resultados obtidos até agora com o projeto, a despeito da dificuldade que se encontra em mensurar os frutos obtidos em trabalhos como esse.

OBJETIVO

O presente texto tem por objetivo produzir uma sucinta dissertação a respeito de um dos projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos da Tutela Penal e Educação em Direitos Humanos (NETPDH) grupo de estudo, pesquisa e extensão da Unesp. Para tal tarefa será descrito o modo pelo qual o projeto em questão é organizado e realizado, bem como uma breve análise das condições em que se encontram o ambiente escolar local e a situação educacional do público alvo, a saber, alunos da 5ª série/6º ano da Escola Estadual Profa. Lydia Rocha da cidade de Franca, estado de São Paulo.

Objetiva-se também expor a validade do projeto enquanto ferramenta de difusão de conhecimentos sobre Direitos Humanos, bem como oferecer uma dimensão pré-violatória destes direitos aos alunos da Escola Estadual. Tendo em vista a educação muitas vezes deficitária dos alunos do ensino fundamental da rede pública, o projeto visa oferecer, nesta medida, a aproximação a uma for-

mação crítica e o desenvolvimento do reconhecimento, por parte dos alunos, da noção de cidadania e dos direitos inerentes a esta.

A pertinência do presente trabalho se mostra clara na medida em que oferece uma vista panorâmica sobre o projeto de extensão, que alia pesquisa científica à implementação da educação em Direitos Humanos. A pesquisa científica pode ser verificada em um momento prévio, no qual alunos de graduação pesquisam temas relacionados a Direitos Humanos e ao ensino desta disciplina para a confecção das oficinas voltadas para a execução do projeto. Eventualmente são produzidos também textos ou artigos a respeito do tema de Direitos Humanos. Além da pesquisa, o projeto se mostra como um bom laboratório para a verificação da efetividade de uma dimensão pré-violatória de Direitos Humanos em longo prazo. Assim, o projeto não pretende somente se constituir como uma reflexão teórica sobre o tema, mas também efetivar mudanças sociais locais.

METODOLOGIA

O método de exposição deste trabalho é descritivo, de modo a indicar o funcionamento do projeto em questão para posteriormente analisar seus resultados. Quanto ao funcionamento das próprias oficinas, a abordagem metodológica se constitui como dialética e zetética. Reuniões prévias são realizadas por alunos de graduação, semanalmente, nas quais a bibliografia para determinada oficina é selecionada. Conta-se com a participação de diversos profissionais convidados, de diferentes áreas, para a preparação dos extensionistas, bem como para a seleção da bibliografia concernente.

O modo de exposição do tema é primeiramente discutido entre os participantes do grupo, que geralmente resulta em uma síntese de conteúdo adaptado para a exposição aos alunos do ensino fundamental. Ulteriormente à realização das oficinas na Escola Estadual, é produzido um relatório por parte dos participantes do grupo com o objetivo de relatar possíveis problemas ou sucessos com a abordagem adotada. Novamente discute-se a oficina, agora partindo de conteúdo empírico, com a finalidade de verificar a eficácia da oficina. Tal método mostra-se adequado às necessidades do projeto, pois permite certa flexibilidade para a adaptação do conteúdo ao público alvo, assim como pesquisa de campo de acordo com experiência empírica, sem, porém, negligenciar o conteúdo teórico a ser discutido e transmitido aos alunos.

DESENVOLVIMENTO

A busca pela efetivação dos direitos humanos deve ser o objetivo do Estado Democrático de Direito, sem este objetivo, o conceito deste modelo se esvazia. David Sánchez Rubio (2010, p. 17) afirma que é necessário que se recuperem as dimensões e elementos que os direitos humanos abarcam, sendo a luta e a ação social o que mantém os direitos humanos vivos. Segundo este mesmo autor, direitos humanos “[...] podem ser concebidos como o conjunto de práticas sociais, simbólicas, culturais e institucionais que regem contra os excessos de qualquer tipo de poder que impedem aos seres humanos constituírem-se como sujeitos” (ibid).

Desta forma, é impossível pensar nos direitos humanos dissociados da ação em prol da efetivação do Estado Democrático de Direito. Porém, mesmo a dignidade da pessoa humana sendo princípio constitucional, não é novidade que o Estado não consegue alcançar tal objetivo, muito menos nas periferias, o que foi percebido pelos integrantes do nosso Núcleo de Estudos da Tutela Penal e Educação em Direitos Humanos já no perfil das crianças que lidamos em nossas oficinas e a partir disso buscamos atuar.

Tendo como aporte teórico principal a obra de David Sánchez Rubio e seu conceito de atuação na dimensão pré-violatória, buscamos mostrar às crianças o que são direitos humanos e que, ainda que a realidade delas diga o contrário, elas são titulares desses direitos. Por isso, trabalhamos com as crianças da 5ª série/6º ano da E. E. Profa. Lydia Rocha Alves, por ser uma fase em que elas já compreendem o que acontece ao seu redor e estão em processo de formação, logo, sujeitas à influências externas que se consolidarão na adolescência e juventude.

Nossas oficinas são um viés abarcado pelo já citado núcleo, e denomina-se “Fundamentos da Cidadania e Educação em Direitos Humanos para Alunos do Ensino Fundamental” e ocorrem mensalmente desde o primeiro semestre de 2012, tendo cada uma um tema relativo à direitos humanos, como *bullying*, racismo, violências das mais variadas formas, questões de gênero, liberdade religiosa, drogas, as diversas formas de preconceito etc. A cada ano encerra-se um ciclo, onde as crianças reúnem os desenhos e produções que realizaram durante as oficinas num compilado que denominamos “Livro da Vida”.

A escola onde realizamos nosso trabalho encontra-se na periferia do município de Franca, e a realidade dessas crianças é complexa em todas as formas de violação dos direitos humanos: sua educação é carente, as famílias são “desestru-

turadas”, não têm apoio da sociedade, acreditam serem fadadas a terminar o ensino básico e irem trabalhar, recebendo salários baixos e a universidade, nem pode ser considerada um sonho pois sequer passa pela mente destes. Em Franca, o setor calçadista constitui a principal base da economia e geração de renda, abarcando boa parte da mão de obra no setor de produção de suas indústrias, logo a maioria dessas crianças não possui perspectivas de uma formação superior acadêmica e, empregos de altos salários mostram-se como um sonho impossível, onde a fartura e o conforto somente seriam encontrados no futebol, na carreira musical (*funk* em sua absoluta maioria) e, muito infelizmente, no tráfico. Músicas com apologia ao crime são facilmente identificáveis nas conversas entre eles, o desinteresse pela escola e pelas aulas é gritante e a evasão detectada ano a ano é alarmante.²

Portanto a ideia é atuar justamente na dimensão pré-violatória, prevenir quanto ao tráfico, ao uso de drogas, a autoria ou vitimização pela violência aos quais estão submetidos ou sujeitos desde a tenra idade. Buscamos mostrar que há outras realidades além daquela que elas vivem, um mundo em que é possível se chegar a uma universidade, conseguir viver com dignidade e longe dos tentáculos do crime; um mundo onde o respeito e empatia são essenciais para a convivência em sociedade, um mundo onde a diversidade sexual, racial e religiosa são normais e imprescindíveis para a formação de um país igualitário e múltiplo.

Frequentemente, nas oficinas, percebemos agressões mútuas, ofensas, o problema disciplinar é grande, mas, com algum esforço da nossa parte, as crianças conseguem se abrir e falar sobre problemas em casa, que em sua maioria, configuram agressão doméstica. É de conhecimento dos professores que dialogamos, a incidência de usuários de drogas e seu envolvimento com o mercado do tráfico de entorpecentes, muitas vezes por necessidade financeira, tornando estas vítimas da sociedade “aviõezinhos” ou “laranjas” do tráfico. A partir daí o problema

2 Informação obtida em diálogo com professores e com outros grupos de extensão também da Unesp que atuam em séries mais avançadas. O problema é tão grande que a prefeitura lançou um projeto na cidade para melhor monitorar as escolas, conhecido como FICAI, sendo de implantação a cargo do Conselho Tutelar (cf. PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2013). Sobre a evasão vide: Evasão escolar tem crescimento de 60% em Franca em 2010. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 20 mar. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ribeirao/ri2003201108.htm>> Acesso em: 23 ago. 2015.

é cíclico e conhecido por todos: são pegos pela polícia, vão para a Fundação Casa ou para presídios, lá se envolvem mais na rede da criminalidade e para a saída deste ciclo é difícil e quiçá impossível.

Como sustentado por Borges (2012, p. 82-88):

[...] ao tratar da tutela penal dos direitos humanos, o objeto da análise destina-se, principalmente, para a fase pós-violatória e, portanto, consiste na etapa estatal de seu reconhecimento e proteção, como corolário do monopólio do Estado, quanto ao exercício do *jus puniendi*.

Sendo a fase pós-violatória dever estatal, o Estado somente se compromete em punir, em cumprir seu dever retributivo pelo comportamento desviante, não havendo o compromisso na prevenção do delito, e este é o grande diferencial em atuar com crianças: evitar que ocorra a violação e logicamente, que o Estado seja chamado a exercer seu *ius puniendi*.

O objetivo da atuação pré-violatória é justamente esse: impedir que se inicie o ciclo, evitar que só passemos a nos preocupar com a dignidade da pessoa humana depois que esta foi violada, tanto da vítima quanto do infrator. Muito mais importante que procurar a solução das mazelas sociais no Direito Penal e nas funções declaradas da pena, é não ser necessária a sua utilização, é criar políticas públicas e oportunidades para que as pessoas busquem a melhoria de suas vidas com justiça e que não somente sobrevivam, mas possam viver com dignidade. Ora, principalmente após a edição da lei dos crimes hediondos, as penas no Brasil têm recrudescido gradualmente, e nem por isso o volume de crimes estabilizou-se ou sequer diminuiu, temos notado cada vez mais o aumento da população carcerária³ o que evidentemente põe em cheque o “objetivo” preventivo, sendo que a prisão única e simplesmente cumpre sua função de punir, sem segundas metas, quer seja evitar a reincidência, quer seja evitar que outros iniciem-se na rede do crime.

Outra tarefa importante que acreditamos ter é dialogar com essas crianças. Como já afirmado estas se abrem de acordo com o assunto da oficina ou em conversas particulares. A maioria delas não tem apoio ou diálogo com adultos; são carentes de informação e de atenção, não sendo tão difícil retirar delas um sor-

3 Tal aumento foi observado em diversas pesquisas (cf. WASSERMANN, 2012).

riso por um elogio. A autoestima delas é baixa e com exceção de uns ou outros, a maioria não sonha com o futuro; julgam-se, inconscientemente, inferiores e incapazes.

Percebemos crianças que não são mais crianças em virtude das múltiplas dificuldades que a vida lhes acomete. Frequentemente levamos desenhos para as oficinas e muito nos impressionou o interesse por um filme do Patinho Feio da Disney em uma das oficinas. A impressão que nos passam é que elas não assistem desenhos: era uma completa novidade, sendo que a grande maioria disse sequer conhecer a história. A cultura que as rodeia são programas de adultos. Ainda assim a *criança* ainda vive dentro delas, e é esta criança que estamos tentando resgatar, mostrando-as que sim, a vida pode ser diferente.

RESULTADO

Concluimos que os resultados são bastante positivos e satisfatórios aos que frequentam e aos que ministram as oficinas. As crianças realizam atividades em toda as oficinas de maneira que, por meio de desenhos e textos, registram o que entenderam do tema ministrado e ao final de todas as oficinas do ano constroem o “Livro da Vida” compilando tudo que entenderam sobre direitos humanos. Seria bastante interessante que o trabalho pudesse ser reproduzido em nossa sociedade em maior escala e não apenas com as crianças envolvidas no projeto, a fim de que houvesse um real respeito dos direitos humanos, não apenas por parte do Estado, mas também por seus cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da demonstração do grupo e do seu referencial teórico sobre direitos humanos, pode-se verificar a importância de torná-los mais presentes na vida das pessoas no sentido de que estas se conscientizem não só da necessidade de respeitá-los nas relações interpessoais, mas também requerer seu cumprimento por parte do Estado.

Ainda no plano teórico, fala-se na dimensão pré-violatória dos direitos humanos, ou seja, difundir os conhecimentos sobre direitos humanos antes de serem violados, de maneira que ocorra a prevenção quanto a estas violações, e não apenas punir a sua violação.

Possuindo estas bases, o grupo NETPDH, como já fora dito, atua no ensino às crianças carentes por meio de oficinas, pois é essencial que possamos aplicar a parte teórica da dimensão pré-violatória na realidade prática e assim no dia a dia destas crianças, obtendo resultados expostos.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORGES, P. C. C. A tutela penal dos direitos humanos. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 12, n. 134, p. 82-8, jul. 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GALLARDO, H. *Teoria crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.

HERRERA FLORES, J. *Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA. Conselho Tutelar desenvolve projeto para reduzir evasão escolar. Franca, 14 ago. 2013. Disponível em <<http://www.franca.sp.gov.br/portal/noticias/acao-social/conselho-tutelar-desenvolve-projeto-para-reduzir-evasao-escolar.html>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

SÁNCHEZ RUBIO, D. *Fazendo e desfazendo os direitos humanos*. Trad. Clovis Gorczewski. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010. p. 17.

VIVARTA, V.; CANELA, G. (Coord.). *Mídia & direitos humanos*. Brasília, DF: Andi, Secretaria Especial de Direitos Humanos, Unesco, 2006. Disponível em: <http://www.andi.org.br/sites/default/files/midia_e_direitos_humanos.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

WASSERMANN, R. População carcerária no Brasil tem 3º maior aumento do mundo em 2 décadas. *Estadão*, São Paulo, 28 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,populacao-carceraria-no-brasil-tem-3-maior-aumento-do-mundo-em-2-decadas,978381,0.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2015.