

REVISTA

CICEP

EVOLUÇÃO

FEVEREIRO DE 2023 V.2 N.2



DATA DE PUBLICAÇÃO: 10/02/2023

A mudança
sempre está em
suas mãos



Revista Evolução CICEP

Nº 2

Fevereiro 2023

Publicação

Mensal (fevereiro)

SL Editora

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

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Responsável Intelectual pela Publicação

Centro Institucional de Cursos Educacionais Profissionalizantes (CICEP)

Revista Evolução CICEP – Vol. 2, n. 2 (2023) - São Paulo: SL Editora, 2023 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.revistaevolucaocicep.com.br/>

ISSN 2764-5363 (online)

Data de publicação: 10/02/2023

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

A ARTE E A EDUCAÇÃO

Giseli Aparecida de Deus.....	4
-------------------------------	---

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PROCESSO PEDAGÓGICO

Amanda Caroline Dias Araújo.....	11
----------------------------------	----

TRUE COLORS: De Antonioni ao estupendo “A Grande Beleza” de Sorrentino, o uso narrativo das cores no cinema italiano

Luciana Vergniassi.....	23
-------------------------	----

A CONSTRUÇÃO E O DESAPARECIMENTO DO CONCEITO HISTÓRICO DA INFÂNCIA

Monique Ellen Veronési.....	26
-----------------------------	----

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE AFROINDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERIFERIA DE SÃO PAULO

Maira Luciano Costa.....	32
--------------------------	----

A ARTE E A EDUCAÇÃO

Giseli Aparecida de Deus

RESUMO

A palavra arte é uma derivação da palavra latina “ars” ou “artis”, correspondente ao verbete grego “tékne”. O filósofo Aristóteles se referia a palavra arte como “póiesis”, cujo significado era semelhante a tékne. A arte no sentido amplo significa o meio de fazer ou produzir alguma coisa, sabendo que os termos tékne e póiesis se traduzem em criação, fabricação ou produção de algo.

Palavras-chave: arte, educação.

Fazer uma definição específica para a arte não é simples, assim como determinar a sua função no dia a dia das pessoas, pela possibilidade de exercer funções pragmática, formal ou, ainda, possuir uma dialogicidade entre as duas funções. Muitas pessoas consideram a arte uma coisa supérflua, não compreendendo a subjetividade estética do objeto artístico, que é dar prazer. É claro que existem prioridades para a existência das pessoas, porém ao se emocionar com uma composição de Ravel ou de Van Gogh, por exemplo, terá tido a oportunidade de conhecer a capacidade humana de sentir, pensar, interpretar e recriar o seu mundo com sensibilidade e criatividade. A cultura de um povo é preservada através da sua arte, seja ela popular ou erudita, pois possibilita estudar e compreender aquelas civilizações que não mais existem e cria um sentido para as que ainda hoje fazem a sua história. Há no mundo atualmente diversos povos que são conhecidos pelo resgate de seus objetos artísticos, como: cerâmicas, esculturas, pinturas, entre outros. A arte nos permite viver melhor, ter diferentes olhares sobre um mesmo objeto ou situação, ela nos faz sonhar. A proposta de um verdadeiro artista, e não de um simples artífice, é tocar os sentidos de quem apreciará sua obra, é possibilitar a fruição da sua arte. O ser humano que lida com a arte, seja ela: cênica, visual ou sonora, certamente

encontra-se passos adiante dos que não têm contato com o objeto estético. É preciso ser artista e se recriar a cada dia.

Para entender melhor a arte é necessário compreendê-la dentro do contexto de sua produção cultural. Então delinearemos três vertentes da produção artística. Uma dessas formas de arte é classificada como “arte acadêmica” ou “arte de erudita”, que se refere àquelas produções artísticas pertencentes a coleções particulares e que normalmente são conservadas em museus e galerias de arte. Esta forma de arte é a apreciada por um público conhecedor das linguagens artísticas e que possui uma sensibilidade treinada para a fruição dos elementos estéticos contidos nas obras expostas. O artista acadêmico preocupa-se com o desenvolvimento da sua linguagem artística, com a transmissão da própria expressão pessoal, em captar o significado humano de existir e, ainda, em exigir uma postura do público diante do seu modo de ver o mundo. A “arte popular” ou “folclore” são aquelas produções artísticas menos, ou quase nada, intelectualizada, urbana e industrial. Suas características são o anonimato em relação à autoria, pois se pode até saber que cultura a criou, porém não há como identificar o nome do autor. Ela é uma arte anônima, produzida por colaborações de diferentes pessoas ao longo do tempo. A arte popular expressa o sentimento e as ideias da coletividade, dentro de padrões fixos no seu fazer artístico e é destinada para a fruição do próprio povo que a criou. Esta forma de arte não acompanha o modismo imposto pelos meios de comunicação. Estes meios de comunicação das massas são responsáveis, em grande parte, pelo fomento da terceira vertente da arte, que é a “arte de massa”, constituída por produtos industrializados e que se destina à sociedade de consumo. Sua intenção é servir ao gosto médio da maioria população de um país ou até mesmo do mundo. A Arte de massa é produzida por profissionais de uma classe social diferente do público a que ela se destina, que em geral é semianalfabeto e/ou passivo diante da sua realidade sociocultural. O modismo e o divertimento como forma de passar o tempo é o que sustenta a arte de massa. No caso desta vertente da arte, o povo é apenas o alvo da produção e não participa da sua concepção.

A ARTE E A EDUCAÇÃO

O papel da arte na educação é prejudicado devido o modo como a sociedade vê a arte. Daí a necessidade de um entendimento do verdadeiro significado da arte por parte dos professores, que o transmitirá informalmente aos alunos, dará a eles uma razão de fazer arte e não fazer apenas porque têm que fazer.

Duarte Júnior (1991), em sua obra *Por que Arte-Educação* comenta sobre a atual sociedade, que em geral acredita apenas nos fatos cientificamente comprovados, rejeitando outras formas de conhecimento, valorizando apenas a racionalidade, o saber objetivo, tomando o mesmo como valor básico da moderna sociedade. Portanto, é natural que as escolas eduquem no sentido do conhecimento objetivo. Espera-se, que habilitem o homem a conhecer racionalmente o mundo e nele se desenvolver produtivamente, visando a atingir os interesses da classe dominante. O ambiente escolar não só mantém como estimula a separação da razão da emoção. Acredita-se que seja por esse motivo que a sociedade rejeita a arte como um fator importante dentro da educação.

Por que não se educar as novas gerações evitando-se os erros que viemos cometendo? Por que não entender a educação, ela mesma, como algo lúdico e estético? Por que não ao invés de fundá-la na transmissão de conhecimentos apenas racionais, não a fundar na CRIAÇÃO de sentidos considerando-se a situação existencial concreta do educando? Por que não uma arte-educação? (Duarte Júnior, 1991, p. 65).

Quando Duarte Júnior propõe uma educação por meio da arte, refere-se a desenvolver uma educação onde o educando passa a ter uma oportunidade de elaborar sua própria visão de mundo, com base em suas próprias experiências e sentimentos.

Dentro da sociedade racionalista o educando não tem espaço para criar, encontra-se diante das respostas ali já prontas, apenas reproduz aquilo que já existe.

Segundo Barbosa (2003), o papel da arte na educação é muitas vezes afetado pela maneira como o professor e o aluno veem o papel da arte. O professor tem que ter conhecimento dela para que assim possa passar aos alunos com toda segurança o verdadeiro significado da arte como parte integrante da educação. Um dos papéis da arte é preparar para os novos modos de percepção introduzidos pela tecnologia. Muitos professores estão no momento do fazer artístico, trabalhando releitura como cópia, diante desse fato vem-se a pergunta: como pode ser desenvolvida uma boa educação? A cópia

diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação e sem criação e já na releitura há transformação, interpretação com base em um referencial.

Percebe-se que a arte deve ser considerada uma maneira de despertar no indivíduo seu processo de sentir, que passe a dar maior atenção a seus próprios sentimentos. Através da arte pode-se, então, despertar a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir, pensar, criar, portanto aprender arte e sobre a arte é direito de toda criança, pois o homem como ser pensante, necessita criar outras verdades, outros mundos.

A arte pode contribuir imensamente para o desenvolvimento da criança, pois é na interação com seu meio que se inicia a aprendizagem. A arte tem início quando os sentidos da criança estabelecem o primeiro contato com o ambiente, e ela reage a essas experiências sensoriais. Tocar, cheirar, ver, manipular, saborear, escutar, enfim, qualquer método de perceber o meio e reagir contra ele é, de fato, a base essencial para a produção de formas artísticas.

Por meio da arte a criança será capaz de desenvolver sua percepção e imaginação; desenvolver sua capacidade crítica, além de contribuir para que ocorra o estímulo, criando mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. A arte leva a conhecer aquilo que muitas vezes não se tem oportunidade de experientiar na vida, experiências essas que podem ser vividas no cinema, teatro e outros. São situações que envolvem sentimentos e que não são acessíveis no dia a dia. Conclui-se, que a arte facilita o acesso dos sentimentos a experiências distantes do cotidiano, levando às bases para que se possa compreendê-las.

Ao refletir sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), observa-se que a educação realizada por meio da arte sem dúvida é um processo educativo e cultural, que visa à constituição do ser humano completo, sem deixar de valorizar no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estético, levando o mesmo a melhoria da convivência do grupo social a que pertence.

Geralmente são aplicadas atividades na sala de aula que ignoram o objetivo do processo ensino-aprendizagem, onde cada atividade preparada e consequentemente desenvolvida, não leva os alunos a adquirir conhecimentos necessários a seu

desenvolvimento pleno. O professor ao elaborar uma atividade para seus alunos deve sempre visar atingir um determinado objetivo, para que os alunos realmente passem a se interessar pela disciplina e percebam a necessidade da mesma para seu progresso como cidadãos. Uma atividade não deve ser elaborada simplesmente por acaso, mas sim que tenha o seu verdadeiro significado e valor para os alunos.

A arte-educação deve ser considerada muito além de uma simples inclusão da Educação Artística nos currículos escolares, pois o ensino deve ser visto como uma atividade lúdica, diferente daquilo que os alunos estão acostumados a se deparar na sala de aula, fundada na relação e no diálogo e não num despejar de respostas pré-fabricadas a questões insignificantes, sobre as quais o aluno não tem oportunidades de pensar e se manifestar.

Barbosa (1995) afirma em sua obra Teoria e Prática da Educação Artística que nem mesmo a obrigatoriedade da aprendizagem da arte pela LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação - no ensino fundamental e no ensino médio, leva ao reconhecimento da necessidade de garantir a existência da arte no currículo. Somente a ação inteligente da parte do professor é que pode tornar a arte um ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual da criança.

Enfim, julga-se necessário que haja uma redefinição dos objetivos, conteúdos e métodos da disciplina arte na educação escolar para que deixe de ser vista apenas como atividade e passe a uma nova categoria: disciplina Arte.

Acredita-se que seja preciso repensar e analisar, em um trabalho escolar sério, útil e duradouro, como construir um ensino de arte no qual o educando possa encontrar espaço para seu desenvolvimento pessoal e social por meio da vivência. Essa nova maneira de buscar o ensino-aprendizagem de arte necessita de uma forma que possibilite aos alunos a assimilação de um saber específico, que ajude na descoberta de novas trajetórias, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições.

Verifica-se que a arte pode dar aos alunos o conhecimento e a vivência sobre aspectos técnicos, inventivos, representativos e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes-audiovisuais. Nota-se que é possível atingir um

conhecimento mais amplo e aprofundando da arte, levando a ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer e outros.

A educação por meio da arte, chegou no Brasil, a partir das ideias do inglês Hebert Read em 1948 levando à recuperação da valorização da arte infantil e à concepção da arte baseada na expressão e nas liberdades criadoras. Mesmo sendo difundida no Brasil uma educação por meio da arte ela era simplesmente uma atividade educativa e passando a ser uma disciplina a partir da seguinte lei: “A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9394/96 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade da arte na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)”. (FERRAZ e FUSSARI, 2001, p.21).

Para Lowenfeld (1997) em sua obra A criança e sua Arte, a arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um novo e significativo todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte desenvolve a sensibilidade, a percepção, a criatividade e a imaginação tanto ao desenhar, quanto no entendimento diante de uma obra de arte, sendo capaz de elaborar diversas concepções, entendo melhor o que realmente a obra apresenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M^a Lucia de arruda, MARTINS, M^a Helena Pires. Temas de filosofia. São Paulo: Moderna, 1998.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. São Paulo: Ática, 1999.

COLI, Jorge. O que é Arte. São Paulo: Brasiliense, 1998.

NUNES, Benedito. Introdução à filosofia da Arte. São Paulo: Ática, 1999.

Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, Volume 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume 3.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.

Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**, 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

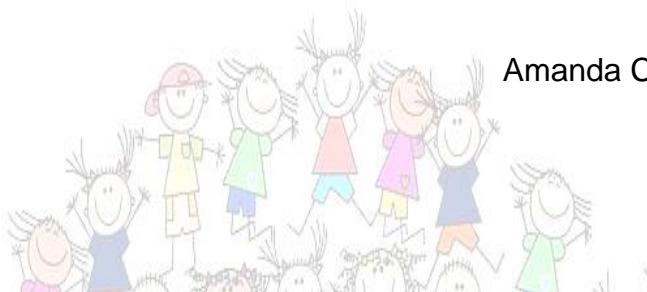
FERRAZ, Maria Heloísa C.T. Cortez; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T. Cortez; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PROCESSO PEDAGÓGICO

Amanda Caroline Dias Araújo

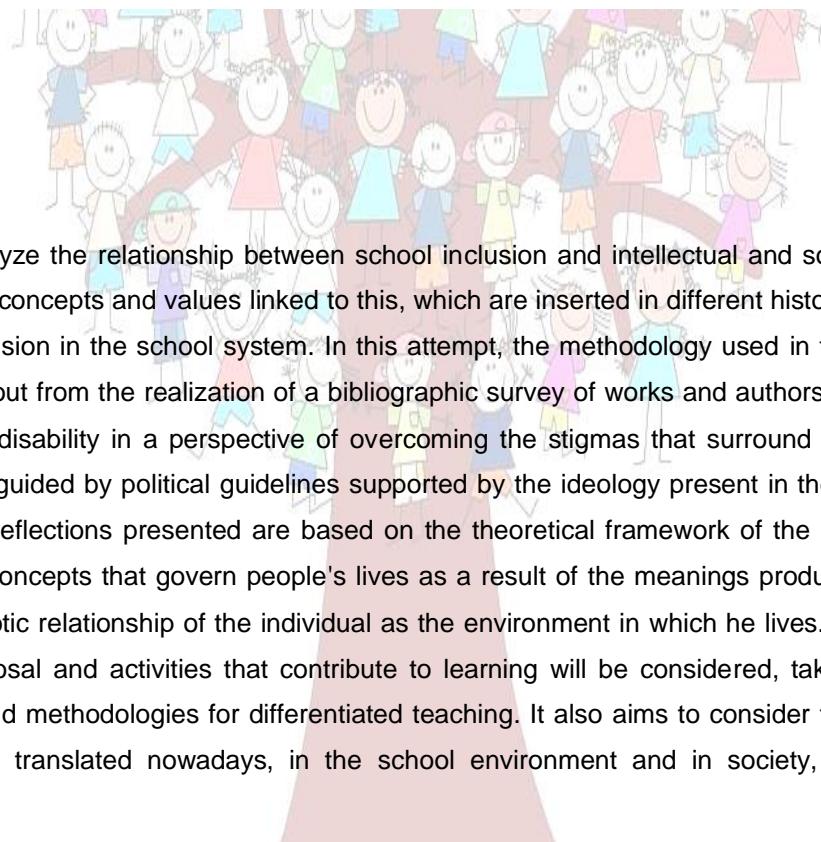
RESUMO



Este artigo tem propósito de analisar a relação entre inclusão escolar e a deficiência Intelectual e social bem como compreender os conceitos e valores ligados à esta, que estão inseridos em contextos históricos e culturais distintos e sua inclusão no sistema escolar. **Tema:** O tema da pesquisa é Educação Inclusiva e os processos pedagógicos. **Objetivo:** o objetivo deste trabalho é pesquisar os aspectos do processo pedagógico da educação inclusiva. **Metodologia:** Neste intento, a metodologia utilizada, na produção desse estudo, se efetuou a partir da realização de um levantamento bibliográfico de trabalhos e autores que discutem o conceito de deficiência intelectual em uma perspectiva de superação dos estigmas que a envolvem, tendo em vista os propósitos educacionais orientados pelas diretrizes políticas respaldadas na ideologia presente nas discussões sobre a educação para todos. As reflexões apresentadas aportam-se no referencial teórico da abordagem histórico-cultural, tendo os conceitos que regem a vida das pessoas como resultados dos sentidos produzidos social e historicamente na relação semiótica do indivíduo como o meio em que vive. Será considerada a importância de uma proposta pedagógica e de atividades que contribuem com o aprendizado levando em consideração as Políticas Educacionais e as metodologias para um ensino diferenciado. **Conclusão:** Foi considerado que a forma como a deficiência intelectual é traduzida nos dias atuais, no meio escolar e na sociedade, fazendo referência à importância da mediação do professor e pedagogo. De modo especial apontou os desafios e a responsabilidade das escolas quanto a inclusão e a relação com o processo educacional apoiando, como fator fundamental, a permanência do aluno na escola, garantindo seu direito como cidadão.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência Intelectual. Processo Educacional.

ABSTRACT



This work aims to analyze the relationship between school inclusion and intellectual and social disability as well as understand the concepts and values linked to this, which are inserted in different historical and cultural contexts and their inclusion in the school system. In this attempt, the methodology used in the production of this study was carried out from the realization of a bibliographic survey of works and authors that discuss the concept of intellectual disability in a perspective of overcoming the stigmas that surround it, in view of the educational purposes. guided by political guidelines supported by the ideology present in the discussions on education for all. The reflections presented are based on the theoretical framework of the historical-cultural approach, having the concepts that govern people's lives as a result of the meanings produced socially and historically in the semiotic relationship of the individual as the environment in which he lives. The importance of a pedagogical proposal and activities that contribute to learning will be considered, taking into account Educational Policies and methodologies for differentiated teaching. It also aims to consider the way in which intellectual disability is translated nowadays, in the school environment and in society, referring to the

importance of the mediation of the teacher and pedagogue. In a special way, point out the challenges and the responsibility of schools regarding inclusion and the relationship with the educational process, supporting, as a fundamental factor, the student's permanence in school, guaranteeing his right as a citizen.

Keywords: Inclusion. Intellectual Disability. Educational Process

INTRODUÇÃO

Quando se fala em Educação Inclusiva é feita a referência à perspectiva de um novo desafio para a Escola, uma vez que destaca a importância dos processos de ensino e aprendizagem empenharem-se em aproximar dos lugares culturais que inspiram e instigam os estudantes e que são importantes referências na construção de suas experiências de subjetividade.

Autores como Carvalho (2005) conceituam sobre o tema:

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação Inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (CARVALHO, 2005).

Considerando a Educação Inclusiva um fator preponderante entende-se então, que é educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. A opção por este tipo de Educação não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças. Neste contexto, o objetivo primordial do estudo é investigar como deve ser a proposta educacional da escola e do professor frente ao desafio de educar incluindo. As pesquisas realizadas sobre o tema, bem como as referências de autores conceituados, que reafirmam o alto significado, pelos quais o educador irá exercer suas práticas como elemento de inserção social e de exercício da cidadania.

A educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação e pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de

gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1 A perspectiva da educação inclusiva

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008, reafirma o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular. A partir da publicação dessa política, os dispositivos legais que se seguiram e os demais documentos orientadores passaram a tratar mais especificamente da inclusão.

Toda criança com deficiência tem direito garantido à educação, na rede regular de ensino, de acordo com o artigo quarto, inciso III, da Lei nº 9394 de 1996, atual LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

A resposta da escola ao atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, será possível mediante mudanças que possibilitem sua organização para eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas, de comunicação, arquitetônicas, entre outras, pois como afirmam Dutra e Griboski (2006, p.21),

[...] essa política coloca para os sistemas de ensino a responsabilidade de garantir que nenhum aluno seja discriminado, de reestruturar as escolas de ensino regular, de elaborar projeto pedagógico inclusivo, de implementar propostas e atividades diversificadas, de planejar recursos para a promoção da acessibilidade nos ambientes e de atender às necessidades educacionais especiais, de forma que todos os alunos tenham acesso pleno ao currículo (DUTRA E GRIBOSKI,2006).

O autor Figueiredo (2002 p.70) chamou a atenção para o papel da escola como mediadora da construção de relações afetivas, sociais e cognitivas, ressaltando que a convivência entre os alunos com deficiência mental e aqueles ditos normais resulta em benefícios mútuos do ponto de vista do desenvolvimento afetivo e social. A escola se constitui, assim, um espaço de convivência e de enfrentamento do múltiplo e do diverso,

no qual, pela via de variadas formas de mediação, ocorre a aquisição de instrumentos culturais legados de gerações anteriores (FIGUEIREDO 2002, p. 70).

Para a educadora Maria Teresa Égler Mantoan, na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa.

Ensinar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (NEE) ainda é um desafio. Nos últimos dez anos, período em que a inclusão se tornou realidade, o que se viu foi a escola atendendo esse novo aluno ao mesmo tempo que aprendia a fazer isso. Hoje ainda são comuns casos de professores que recebem um ou mais alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento (TGD) e se sentem sozinhos e sem apoio, recursos ou formação para executar um bom trabalho. Mas a tendência, felizmente, é de mudança, embora lenta e ainda desigual.

Considerando as teses de diversos autores pesquisados, suas reflexões, sugestões de métodos para o aprendizado, bem como a legislação de materializa os direitos, objetivou-se como foco desta pesquisa alunos de deficiência intelectual, seu aprendizado e importância da Especialização de Professores para atuar em sala de aula com os mesmos.

Por suas características, que variam de indivíduo para indivíduo, o aluno especial necessita de um ensino planejado que contemple suas singularidades. Como para outras necessidades especiais, o planejamento do ensino deve ser organizando de modo a contemplar as especificidades do educando, e, com isso, os professores devem implementar atividades de aprendizagem específicas.

Mantoan (2015, p. 28) assegura que a inclusão “[...]prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. Promover um ensino inclusivo é tarefa que vem avançando lentamente ao longo de décadas, tornando-se imprescindível em todas as escolas. Contudo, como menciona Sapon-Shevin (1999, p. 288):

A criação de uma escola inclusiva onde todos os alunos sintam-se reconhecidos, valorizados e respeitados envolve cuidar dos conteúdos ensinados e da maneira como o currículo é transmitido. Não somente as estratégias de ensino devem ser designadas e as áreas curriculares determinadas para responder a uma ampla variedade de diferenças entre os alunos, mas o próprio currículo deve designar-se às muitas maneiras em que os alunos se diferenciam.(SAPON-SHEVIN, p.288).

De acordo com BRASIL/SEESP-MEC (1994), além de seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a educação especial é regida por princípios norteadores, dentre eles os mais citados são: princípios da normalização, integração e individualização.

Preservar a diversidade apresentada na escola, encontrada na realidade social, representa oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando.

A nova Política Nacional para a Educação Especial determina que todas as crianças e jovens com necessidades especiais devem estudar na escola regular. Por isso, a importância de valorizar a Formação Continuada, reuniões periódicas com troca de experiência entre os professores, e a necessidade de mudanças em toda sociedade reforçando a importância do respeito e da valorização das diferenças.

Dentro da escola, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Com base nessas informações, pode-se perceber que são necessárias mudanças profundas no sistema educacional vigente a fim de garantir o cumprimento dos objetivos da inclusão.

Através de pesquisa bibliográfica e consulta as leis que determinam os direitos da pessoa com deficiência, de modo específico, foi possível identificar que a Constituição Federal apresenta respaldo tanto para portadores de deficiência, familiares e Professores de Educação Especial.

A Constituição Federal de 1988 determina, em seu artigo 196, que a saúde é um direito de todos e um dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e aos serviços para a sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, 1988). Este direito materializa-se na Lei nº 8.080/1990, que – especialmente em seu artigo 3º – reconhece que a saúde tem como fatores determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais. Em 2001 a Resolução CNE/CEB nº 2 : institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades

educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

O Parecer CNE/CP nº 9: institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Estabelece que a educação básica deve ser inclusiva, para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos docentes das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

Parecer CNE/CEB nº 17: destaca-se por sua abrangência, indo além da educação básica, e por se basear em vários documentos sobre educação especial. No item 4, afirma que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas.

A Legislação Federal 198 Constituição Federal o artigo 205 define a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. Por fim, garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1994 a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.793: recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.

1.2 A inclusão e os métodos diferenciados

Desde a Declaração de Salamanca assinada pelo Brasil na década de 90 já havia uma preocupação com a inclusão como um fato a ser assumido pelas escolas e pela sociedade como um todo. Essa premissa embora tenha sido imputada às escolas, não recebeu a contrapartida de incentivos para se tornar uma realidade assumida por toda sociedade. Hoje, com o amparo legal os alunos especiais estão indo para a escola e o problema da inclusão se repete com maior gravidade, pois professores não sabem como trabalhar e mesmo com a presença do mediador a criança é relegada à própria sorte. Essa situação

de descasso continuou até que pais buscaram a justiça para fazer valer o socorro de um professor especializado para trabalhar com seus filhos nas escolas.

Professores especialistas com conhecimento assentado em novos métodos estão utilizando em algumas escolas, trabalhos na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) tem apresentado bons resultados. Para isso, eles buscam dar novo significado para os pais e qual o papel da família e da escola na ampliação do conhecimento da criança com TEA.

O estudo de Vygotsky (1993), ao relatar os conceitos da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) demonstra que o desenvolvimento humano é resultado da interação estabelecida entre pessoas durante sua vida em ambientes sociais. Indicam que a interação se dá entre a criança e o adulto e, entre uma criança e outra e são potencializadas na aprendizagem. Esse conhecimento serviu de base para os estudos de Feuerstein (1991). Feuerstein (1991) explica que criou um modelo teórico que integra diferentes conceitos assentados na zona proximal e ajudam na compreensão das características necessárias para que o ambiente social promova o desenvolvimento humano.

1.3 O professor e o desafio da educação inclusiva

É um grande desafio aos professores o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois cabe a eles construírem novas propostas de ensino, atuar com um olhar diferente em sala de aula, sendo o agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes os professores apresentam resistência quando o assunto é mudança, causando certo desconforto. Nessa perspectiva de estar aberto a conhecer o outro, Freire (2005) em sua obra Pedagogia da Autonomia afirma que:

O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras. (FREIRE, 2005, p. 58)

Sendo assim, cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais.

A formação continuada é uma possibilidade de construção da nova proposta inclusiva, pois dá aos profissionais a possibilidade de pensar o ato educativo e analisar a prática docente, com o intuito de criarem espaços para reflexão coletiva e atender ao princípio de aceitação das diferenças, valorizando o outro.

Para que os objetivos do processo de inclusão sejam alcançados, deve haver mudanças nesse processo dentro do contexto escolar, que são realizadas através da reflexão comprometida e responsável pelos envolvidos referente à realidade inclusiva.

Sendo a educação especial uma área de estudo relativamente nova no campo da pedagogia, muitos professores encontram-se desestabilizados frente às concepções e estruturais sociais no que diz respeito às pessoas consideradas “diferentes”.

Dessa forma, a partir do século XVI, a educação busca teorias e práticas focadas ao ensino de qualidade, com profissionais comprometidos em dar aos seus alunos um ensino de qualidade analisando suas diferenças individuais.

Diante de tais necessidades especiais educacionais, o papel do professor é de suma importância na educação inclusiva, visto que o professor é a “autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento” (Gazim et. al. 2005, p.51).

O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover situações pedagógicas em que os alunos com necessidades educacionais especiais superem o senso comum e avance em seu potencial humano afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras que se impõem. (GAZIM, 2005)

A educação inclusiva no modelo atual é um desafio aos professores, pois obriga-os a repensar sua maneira de ensinar, sua cultura, sua política e suas estratégias pedagógicas, adotando uma postura receptiva diante da singularidade que irá encontrar, a fim de detectar potencialidades e expor habilidades de acordo com a demanda de cada aluno.

1.4 Proposta pedagógica para portadores de deficiência mental e intelectual

Pelos pressupostos da Neurociência, o desenvolvimento e aprendizagem são possíveis, com práticas pedagógicas e estimulação, por meio de atividades como cartazes, soroban e softwares, a criança conseguirá focar a atenção em algo que seja mais concreto. Visto que alunos com déficit intelectual possuem limitações nas áreas da memória, atenção e concentração.

Mantoan. Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA; 1997. 137p.

A falta de compreensão da função da escrita como representação da linguagem é outra característica comum em quem tem deficiência intelectual. Essa imaturidade do sistema neurológico pede estratégias que servem para a criança desenvolver a capacidade de relacionar o falado com o escrito. Para ajudar, o professor deve enaltecer o uso social da língua e usar ilustrações e fichas de leitura. O objetivo delas é acostumar o estudante a relacionar imagens com textos. A elaboração de relatórios sobre o que está sendo feito também ajuda nas etapas avançadas da alfabetização. (MANTOAN, 1997).

. Os avanços e descobertas na área da neurociência ligada ao processo de aprendizagem é sem dúvida uma revolução para o meio educacional. A Neurociência da aprendizagem, em termos gerais, é o estudo de como o cérebro aprende. É o entendimento de como as redes neurais são estabelecidas no momento da aprendizagem, bem como de que maneira os estímulos chegam ao cérebro, da forma como as memórias se consolidam e de como se tem acesso às informações armazenadas. Estudos na área neurocientífica, centrados no manejo do aluno em sala de aula, vem esclarecer que a aprendizagem ocorre quando dois ou mais sistemas funcionam de forma relacionada. Assim é possível entender, por exemplo, como é valioso aliar a música e os jogos em atividades escolares, pois há a possibilidade de trabalhar simultaneamente mais de um sistema: o auditivo, o visual e até mesmo o sistema tátil (a música possibilitando dramatizações).

Os games, adorados pelas crianças e adolescentes, são fantásticos na sua forma de manter os alunos atentos e podem ser mais uma ferramenta facilitadora, pois possibilita estimular o raciocínio lógico, a atenção, a concentração, os conceitos matemáticos e através de cruzadinhas e caça-palavras interativos, desenvolver a ortografia de forma desafiadora e prazerosa para os alunos. Vários sites na internet disponibilizam esses jogos.

O professor pode desencadear um fortalecimento neural com um ensino desafiador ministrando aulas de forma lúdica, divertidas ricas em conteúdo visual e concreto nas quais o aluno não é um mero observador, mas participante, questionador e ativo nessa construção do seu próprio saber.

Os jogos e as brincadeiras podem e devem fazer parte das atividades curriculares, sobretudo nos níveis pré-escolares e nas séries iniciais. Segundo KISHIMOTO (2008),

O jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento (KISHIMOTO, 2008).

Algumas atividades contribuem nas práticas para uma efetiva inclusão e no ensino aprendizagem.

Figura1: Figuras geométricas Figura 2: Nome e fotos Figura3: Músicas



Fonte: Google Imagens

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse artigo permitiu a compreensão sobre a Educação Inclusiva, sua importância e aplicabilidade no processo de aprendizagem, através da atuação no ambiente escolar. O presente trabalho objetivou abordar as diferentes concepções a respeito da inclusão.

As pesquisas realizadas apontam a demanda pela ressignificação de práticas e conceitos acerca das pessoas com deficiência intelectual, como um sujeito ativo que pode participar na construção de conhecimentos, com autonomia e independência, com equidade de direitos. A pessoa com deficiência intelectual apresenta diferentes condições de aprendizagem, e diversos fatores estão presentes e interferem na sua funcionalidade acadêmica, porém não apresenta uma incompetência generalizada, possuindo muitas capacidades e habilidades que permitem o seu desenvolvimento global.

As reflexões apontam a existência de um longo caminho a ser percorrido, pela sociedade e pela educação, em uma proposta de inclusão, para que a pessoa deficiente seja tratada como um sujeito ativo e capaz de aprender.

Considerando a importância do professor com agente principal no ensino educativo e inclusivo, os objetivos deste trabalho foram analisar e avaliar o seu papel, sua qualificação, atitudes e habilidades sociais frente à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e o processo de aprendizagem adotado a tais alunos, a fim de viabilizar a inclusão destes sujeitos de maneira eficaz e satisfatória.

Compreendendo o processo da educação inclusiva entende-se que um indivíduo com deficiência muitas vezes, só se sente acolhido em seu ambiente familiar, em que a

convivência e aceitação acabam por extinguir toda forma de exclusão, porém estas pessoas próximas até de forma inconsciente não contribuem para a inserção da pessoa com deficiência, isolando-o do mundo e superprotegendo, o que limita seu processo de interação com o outro. Deste modo é de fundamental importância que a família participe, aumentando o estímulo ao desenvolvimento da criança, além de proporcionar a desconstrução de rótulos e inverdades sobre o transtorno, considerando a relevância da temática no âmbito educacional, psicológico e familiar.

Tornar evidente os princípios da inclusão por meio de divulgações com o apoio dos meios de comunicação, teria efeitos positivos na inclusão de deficientes de modo geral, na sociedade, propagando não só o direito à convivência, mas também sua contribuição como cidadão com sentimentos, vontades, desejos e necessidade de ser respeitado.

Deste modo cabe salientar as contribuições das diversas políticas na habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência intelectual no sucesso de sua inclusão.

Com relação à Escola inclusiva, o ideal é que o professor identifique as diferenças e trabalhe o respeito, a cooperação e a solidariedade na sala de aula. Quando o aluno é aceito e respeitado independente de suas limitações, ele passa a ter mais tranquilidade.

Dessa forma, de acordo com os pressupostos da Neurociência, o desenvolvimento e aprendizagem são possíveis, com práticas pedagógicas e estimulação, definindo uma metodologia pedagógica eficiente. O professor e demais profissionais da instituição, diante da perspectiva inclusiva, devem planejar e rever suas estratégias de ensino, a fim de reformularem e adequarem os interesses de seus alunos.

A psicopedagogia sendo uma área de grande suporte das questões da aprendizagem escolar, também apresenta a possibilidade de reintegração dos indivíduos para formar uma nova consciência sendo o maior desafio da sociedade inclusiva, pois requer a renovação de ideias e valores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação(UNDIME).

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. Brasília Distrito Federal. Versão final, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2021

BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.**

FEURSTEIN, Reuven. Prólogo. In: MENTIS, Mandia (Coord.). **Aprendizagem Mediada: Dentro e Fora da Sala de Aula.** Programa de pesquisa cognitiva, Divisão de Educação Especializada da Universidade de Witwatersand, África do Sul. Trad. José Francisco Azevedo. São Paulo: SENAC/Istituto Pieron,

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FIGUEIREDO **Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência**, 200

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GAZIM, E. et al. Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate. Revista Chão da Escola. Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005. MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Compreendendo a deficiência Mental.** Novos caminhos educacionais. Editora Scipione, 1989. **A integração de pessoas com deficiência:** São Paulo, 1997 editora Memnon.PAN,

KISHIMOTO, Tisuko M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

MANTOAN. Ser ou estar: eis a questão. **Explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA; 1997. 137p.

SAPON-SHEVIN, Mara. Celebrando a diversidade, baseando-se nelas. In: STAINBACK, Susan; STAINACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.p. 288-305

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TRUE COLORS

De Antonioni ao estupendo “A Grande Beleza” de Sorrentino, o uso narrativo das cores no cinema italiano

Por Luciana Vergnassi

Sem desmerecer o potencial das nuances da fotografia em preto-e-branco no cinema- o chamado “PB” rendeu trabalhos belíssimos antes da chegada do sistema cromático e continua a inspirar realizações atuais do mais alto nível (vide “Mank”, de David Fincher, lançado na Netflix em 2020) - deve-se reconhecer que pode ser titânica a força de expressão das cores nos filmes. A cor é um elemento narrativo, o que significa que carrega significados por si só, para além de outros elementos da narração; a cor é, enfim, um código visual, que estabelece uma relação significante (em dissonância ou em concordância) com outros elementos presentes em um filme. O uso da cor- ou o discurso das cores- é, sem dúvida, tão importante em um discurso filmico quanto os diálogos, os movimentos e posicionamentos de câmera, o uso ou o não uso de música, por exemplo. Neste quesito, o cinema italiano merece destaque, apresentando momentos altamente inspirados.

É notável a linhagem italiana de fotógrafos cinematográficos e suas parcerias com grandes diretores conterrâneos. Antonioni com seu “O Deserto Vermelho” (1964) explorou como poucos o potencial das cores ao usá-las em uma conotação expressionista, trazendo luz à estados de espíritos dos personagens; assim como os cenários sinuosos dos filmes do Expressionismo alemão do início dos anos 1920 exteriorizavam os humores do país devastado pela Primeira Grande Guerra, as cores de “O Deserto Vermelho” expunham temperamentos e estados de alma. O primeiro filme colorido de Federico Fellini – “Julieta dos Espíritos”, 1965- também insere as cores como elemento narrativo central, constituindo-as como instrumento para uma abordagem surrealista da narrativa. Impossível esquecer as cores e temperaturas das cenas em que a fogosa vizinha de Julieta- Suzy, interpretada por Sandra Milo- esbanja vitalidade; as cenas feitas na casa de Suzy, que é um ambiente já cenograficamente surreal, são engrandecidas pela maestria com que Fellini usou as cores. Certamente o cenário já incrivelmente surrealista- como o tobogã dentro do quarto que dá em uma piscina- não teria a mesma força sem o uso genial das cores presentes.

Mais recentemente, não há como negar o poder imenso do excelente uso das cores em “A Grande Beleza”, de Paolo Sorrentino, lançado em 2013. Trata se de um dos filmes mais belamente fotografados, onde as cores aparecem sempre intensas, contundentes, profundas. O filme comporta qualidades estéticas fortes: o esmero e o cuidado extremo com a imagem em seus focos e luzes, enquadramentos, escolhas do que é focalizado. As imagens têm um colorido potente, forte, uma paleta de cores variada exposta em cenas extremamente plásticas, salientando cenas belíssimas, seja do Mar Mediterrâneo, seja das ruas de Roma. É repleto de cenas grandiosas, panorâmicas feitas para serem apreciadas em sua totalidade nas telas grandes do

cinema; herança das lições de Federico Fellini. Trata-se de um grande cinema, em forma e conteúdo.

“A Grande Beleza” narra a história do escritor Jep Gambardella (Toni Servillo), que, ao completar 65 anos, vive ainda à sombra do sucesso de um premiado romance que o consagrara 40 anos antes. Frequentador da alta sociedade das artes de Roma, vive frequentando festas regadas à álcool e drogas e povoadas por modelos, aspirantes às artes, decadente saudosistas e demais membros do que ele considera “essa fauna”. Há um evidente tom de crítica perante uma atualidade cuja fuga do real parece ser uma saída viável diante das dificuldades econômicas; o mundo frenético de festas e relacionamentos fugazes- e também o desfilar de cenários que retratam a grandiosidade do passado- surgem como pílula para anestesiar um vazio presente. Porém, apesar da aparente futilidade e tédio -e o permanente clima de pessimismo e nostalgia de tempos melhores- a reflexão acerca do mundo, do passado, dos costumes atuais, da religião, das pessoas, de cidade natal e da vida como um todo ao seu redor é uma constante na mente de Jep, seja essa verbalizada ou expressa em seus silêncios contundentes e momentos de pura observação reflexiva.

Também merece destaque a extrema fluidez do enredo, tarefa que poucos conseguem efetuar com tamanha competência. O filme tem um visual estupendo, em tomadas memoráveis grandiosas em enquadramentos abertos; consegue ser igualmente impactante nos enquadramentos mais fechados, em close-ups e planos detalhe. Filmado em Roma, perpassa a cidade em tomadas e locais como nunca mostrados antes, atingindo uma intimidade anti-turística e quase visceral com os cenários escolhidos; Roma é aqui um personagem importante, senão o mais importante. O apartamento de Jep tem ao fundo a vista do Coliseu; o que dizer da cena em que um travelling acompanha o personagem Jep para nos surpreender com esta revelação? Exemplo do que já apareceu de melhor no cinema. Há cenas diurnas em tomadas brilhantes- onde a cor vívida do céu claro, das construções românicas, do belíssimo e profundo azul do mar enchem a tela; os matizes são sempre fortes, intensas; não há cinzas ou meio termos. As cenas noturnas são igualmente poderosas; é lindíssima a passagem na qual Jep percorre um jardim de um castelo iluminado por projetores de luz estratégicos; ou as cenas das baladas noturnas e seus canhões de luz céu acima; ou ainda, em matéria de cor, a inigualável cena da performance artística da menina prodígio que inunda a tela com cores das mais diversas, quase um ato metalinguístico perante o próprio filme. A fotografia do filme, a cargo de Luca Bigazzi, é de uma força estética incrível, expandindo as potencialidades da câmera de Sorrentino, poética, reflexiva em seus ecos e ruídos.

Outro grande diretor a usar a paleta de cores de modo inesquecível é Luca Guadagnino. Reconhecido mundialmente por “Um Sonho de Amor” (2009), o italiano atingiu fama com “Me Chame Pelo Seu Nome”, de 2017. Mais um exemplo de cinema de cores intensas e repletas de significação. É também de Guadagnino o inspirado “Um Mergulho no Passado” (2015), com Tilda Swinton, Ralph Fiennes e Dakota Johnson. Dentre tantas qualidades do longa, não há como negar o papel central da fotografia impecável à luz do Sol na ilha de Pantelleria, dos azuis profundos das águas do mar Mediterrâneo, do destaque das cores presentes nas peculiaridades das cenas envolvendo refeições- seja durante o ato de cozinhar, seja no exótico

restaurante no meio das montanhas. Mais recentemente, Guadagnino fez uma feliz incursão no terreno das séries de TV, dirigindo “We Are Who We Are” (2020) para a HBO. Estão na série temas e ritmos que conferem sua autêntica assinatura, assim como seu apreço pela imagem, as cores e suas temperaturas. Espetáculos coloridos para os olhos, a mente e a alma.

Referências bibliográficas

KNIGHT, Arthur. **Uma História Panorâmica do Cinema**. Lidor. 1957

EBERT, Roger. **A Magia do Cinema**. Ediouro. 2003

FABRIS, Mariarosaria. **O Neo-Realismo Cinematográfico Italiano**. Edusp. 1996.

METZ, Christian. **Linguagem e Cinema**. Perspectiva. 1971



LUCIANA VERGNIASSI é formada em Letras pela USP. Cursou História do Cinema pela AIC-SP, Crítica de Cinema pela AIC-SP, História do Cinema Brasileiro pela Faculdade Belas Artes e Edição pela Faculdade Belas Artes

A CONSTRUÇÃO E O DESAPARECIMENTO DO CONCEITO HISTÓRICO DA INFÂNCIA

Monique Ellen Veronési

Resumo

O conceito de infância, como se conhece hoje, é uma construção histórica, instituída ao longo de vários séculos. Dois autores resgatam e reconstituem os processos de construção desse conceito: Ariès (2006) e Postman (1999). Sobre esta abordagem é que falarei a seguir.

Palavras-chave: infância; cultura; criança.

Segundo Ariès (2006), a criança na Idade Média se misturava ao mundo adulto, fazendo, vendendo e ouvindo coisas deste mundo sem que houvesse a preocupação se essas coisas eram ou não adequadas para suas idades. A infância, na Idade Média, era vista como uma fase passageira e sem importância e não era considerada e nem digna de lembrança. Sobre isso afirma o autor: “[...] a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida” (ARIÈS, 2006, p. 18).

Ariès (2006) destaca, em seus estudos, que as crianças recebiam tratamentos diferenciados apenas em seus primeiros anos de vida e, após o desmame, já passavam para o mundo adulto, não havia qualquer diferença no tratamento das mesmas, pois, independente da classe social, legítimas ou bastardas, todas recebiam o mesmo tratamento.

Para o autor em tela, na sociedade europeia medieval do século XVII, nos quadros com pinturas de crianças da época praticamente não apareciam crianças e, quando as retratavam, as mesmas estavam vestidas igualmente a um adulto. Segundo Ariès (2006), as pinturas que retratavam a infância eram diferenciadas apenas pelo tamanho, eram adultos em miniatura, pois, até o fim do século XVIII, não havia nenhuma caracterização por uma expressão particular, definindo-se a idade.

Nesse sentido, verifica-se que os sinais de que a infância começava a ser entendida como um período diferenciado da vida humana tornaram-se significativos entre os séculos XVI e XVIII, os quais foram percebidos, principalmente, na história da arte e na iconografia.

A construção do conceito de infância teve seu movimento de revolução no século XVIII, quando realmente se adotaram, em relação à criança, formas diferenciadas de tratamento, ao menos para as crianças nobres e burguesas da época.

Postman (1999) relata que na cultura grega a infância também não era digna de muita atenção e obtinha pouca consideração dos adultos. Afirma o autor que para o mundo medieval a criança também era “invisível”. Segundo ele, para que a ideia da infância se concretizasse, era necessária uma mudança, para que todos deixassem de viver no mesmo ambiente informal, assim deixando as posturas de praticar os mesmos atos. Postman (1999, p. 50) afirma “não havia necessidade da idéia de infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informal e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual”.

Nesse contexto econômico da época, a partir do momento em que se tornou perceptível que as crianças viviam em um mundo igualitário ao dos adultos, fazendo dos pequenos adultos mirins, assim se excluindo a infantilidade, viu-se a necessidade de se encontrar outro mundo que as crianças pudesse habitar, surgindo, assim, o mundo denominado infância.

Dessa forma, reconheceu-se a existência da infância após os séculos

XVI e XVII, a criança então passou a ser, conforme afirma Postman (1999, p. 51), “um objeto de respeito, uma criatura especial, de outra natureza e com outras necessidades, que precisa estar separada e protegida do mundo adulto”.

Nesse sentido, para o autor, a separação do mundo adulto do mundo infantil tornou-se essencial, fazendo-se necessário que as crianças aprendessem a ler e escrever, para que assim se tornassem pessoas letradas, como exigia a nova ordem social. Por exigência da cultura letrada, a infância evoluiu, pois onde havia escola, havia criança, fazendo com que o conceito de infância se desenvolvesse rapidamente, assumindo um aspecto singular nos cenários econômico, religioso e intelectual da época.

Contudo, Postman (1999) destaca que, no século XVIII, ao mesmo tempo em que se observava uma forma diferenciada de se entender a infância, percebia-se que, pelas exigências da industrialização nascente que gerou a necessidade de trabalhadores, as crianças pobres tornavam-se mão de obra barata nas fábricas e minas.

Para Postman (1999), a concepção de infância que se conhece nos dias atuais é uma invenção de modernidade, verificando que, a partir do instante do surgimento da prensa tipográfica para a invenção do telégrafo e o desenvolvimento da mídia eletrônica, surgiu a transformação da infância.

Enquanto no século XIX havia o “adulto criança”, diferenciado da idade adulta apenas por suas vestes, no século XX, marcado em sua metade pelo surgimento da televisão e dos meios eletrônicos de comunicação, ocorreu o começo do desaparecimento da infância. No século XXI, convive-se com a “criança adulto”, na qual, segundo Postman (1999), destacam-se meninas que estão entre as modelos mais bem pagas do mundo, ou seja, a criança inserida no mundo adulto.

Nesse sentido, fica claro que as formas de se vestir e brincar, que eram visíveis nas ruas, também estão desaparecendo e crianças e adultos vão se igualando, e, assim, findando-se as denominadas diferenças entre crianças e

adultos mutuamente.

No meio de inúmeros fatores do desaparecimento deste conceito da infância, produzido pela era moderna, Postman (1999) observou e destacou os seguintes:

- as roupas iguais, independentes se adulto ou criança;
- os modos alimentares, de modo rápido e de má qualidade; antes ocorridos apenas com crianças;
- os jogos infantis que se tornaram sérios e profissionalizados, assim igualando-se aos do mundo adulto;
- o entretenimento que acabou por ser o mesmo entre os adultos e crianças;
- a linguagem igualitária, a qual chega ao ponto de os jovens influenciarem ao adulto, assim acabando com as boas maneiras;
- o aumento da criminalidade infantil, fazendo com que a legislação penal passe a igualar a penalidade com a dos adultos;
- o alcoolismo e drogas que antes eram conhecidos apenas nos adultos;
- o nível elevado da prática sexual na infância, resultando no aumento de gravidez e doenças venéreas em adolescentes, e a mídia é a culpada por tudo isso, por não diferenciar sexualidade infantil da adulta.

Mas, apesar de Postman (1999) atribuir à mídia a responsabilidade pela atual situação na qual se encontra a infância, Bubna (2011) afirma que, na sociedade pós-moderna em constante transformação, outros agentes educativos, como a família, a escola e a Igreja, junto com a mídia, são responsáveis pela formação dos indivíduos.

Conclusão

Como afirma Cardoso (2011, p. 32), nessa perspectiva da infância de hoje, a infância “[...] deixou de ser um período no qual a criança deveria ser protegida de certos assuntos, devido a sua falta de discernimento acerca do mundo adulto”, pois, segundo a autora, nos dias atuais as crianças participam das mesmas atividades da dos adultos, se igualam no vestir, no acesso às informações, assim consequentemente participando dessa prática de consumo desenfreado e exagerado.

Referências

A LINGUAGEM DO AMOR. Comercial Johnson & Johnson. Postado em 14 abr. 2012. Disponível em: <http://youtu.be/j0sT_Y4HT9A>. Acesso em: 15 jun. 2012.

ANOS 80. Melissinha (1986). Postado em 7 nov. 2009. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=uOjyU8sURtw&feature=results_main&playnext=1&list=PL74C88A6C52DDACFE>. Acesso em: 15 jun. 2012.

ARIÈS, Philipe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2006.

BRASIL. A Convenção sobre os Direitos da Criança. Adaptada pela Assembleia

Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. Disponível em:
<http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em 27 set. 2011.

EU NASCI COM O CABELO ENROLADINHO. Postado em: 26 abr. 2009. Disponível em: <<http://youtu.be/39B0bvbdK-Y>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIOS, Demerval Ribeiro. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: DCL, 2000.

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE AFROINDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERIFERIA DE SÃO PAULO

Autora: Maira Luciano Costa

Tutora: Juliana Nazaré Alves Souza

RESUMO

O ponto principal deste projeto de pesquisa é debater sobre os processos de construção da identidade afroindígena na educação infantil e fomentar a aplicação da lei federal 10.639/2003 e da lei federal 11.645/2008, tendo-se por objetivos mais específicos:

- (1) contribuir para identidade racial.
- (2) contribuir para identidade de classe.
- (3) apresentar o conceito de identidade afroindígena.
- (4) construir com a criança pequena a identidade afroindígena.

Palavras-chave: educação; etnia; identidade.

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surge na prática docente na rede municipal de São Paulo, como professora e pesquisadora há sete anos, é possível observar a maneira que a criança pequena, na faixa etária de 3 a 6 anos, constrói sua

individualidade, por meio do ambiente escolar. E como as vivências pedagógicas podem ou não auxiliar para a valorização da identidade afroindígena e das relações étnico-raciais.

Pensar de maneira crítica no processo de formação da identidade nacional brasileira é compreender que temos uma raiz sócio-histórica fincada na violência e nos abusos contra os povos originários e os povos africanos, que chegaram aqui, por meio do processo de escravização. E infelizmente, ainda hoje é possível observar no chão da escola pública, práticas pedagógicas que reafirmam uma Educação eurocêntrica e a valorização do Ocidente branco. A autora Gonzalez (2020) percebe a especificidade do racismo na América Latina:

“O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura.”

A formação da identidade calcada na ideologia do branqueamento influencia diretamente as vivências pedagógicas na escola pública da periferia, na qual, atuo como docente. É preciso refletir qual o papel da escola na formação da individualidade infantil e na contribuição para valorizar a verdadeira cultura brasileira: indígena e preta. Como utilizar o ambiente escolar para formar a identidade afroindígena? Para que a criança brasileira cresça num espaço de valorização do que ela é, e não tenha o desejo de embranquecer, de alisar os cabelos, de afinar os traços físicos, de matar a raiz indígena e africana que há em nós, esse processo constitui a identidade racial.

Para além da raça, no contexto da periferia é necessário pensarmos também sobre a formação geoeconômica e como nascer dentro dessa localidade influenciará o indivíduo. A pesquisa será em uma escola de educação infantil da rede municipal de São Paulo. A unidade escolar está localizada no extremo leste, na região de São Mateus, em uma área de ocupação territorial, na divisa com o município de Mauá. Compreender o recorte socioeconômico é fundamental para perceber que a criança da periferia lida com a pobreza, com a falta de saneamento básico, com a falta de pavimentação, com a falta de segurança pública, em suma, com a vulnerabilidade social. E essa realidade interfere diretamente na autoestima e no sentimento de pertencimento a alguma nacionalidade. Estar diariamente na periferia de São Paulo é ver e refletir sobre as diversas culturas e cidades que existem dentro da metrópole. E partir dessa localidade, fomentar na criança pequena da escola pública a consciência de sua identidade racial e de classe.

Além da prática docente, o interesse pela temática também surge na vivência pessoal. Como mulher preta de pele clara e cabelos lisos, durante toda minha vida escolar fui vista como morena. Demorei muitos anos para entender como a ideologia do embranquecimento e o mito da democracia racial haviam influenciado na formação da minha individualidade. Somente na fase adulta, na busca pelo conhecimento, consegui me entender como pessoa não branca, e a partir daí busquei diversas fontes para me reconhecer. E dentro desse processo de autoconhecimento, percebi que as crianças da atualidade tinham as mesmas questões de identidade que eu, e que a escola ainda reproduzia os mesmos estereótipos: Dia do Índio e o negro como escravo.

A problemática central desta pesquisa é como a escola pública na periferia pode incentivar a criança pequena na construção da identidade afroindígena. O termo afroindígena é um neologismo para compreender uma identidade brasileira em construção, conforme a autora Mello (2014, p. 1)

“O conceito de afroindígena seria da ordem do devir, funcionando, por um lado, como um meio, um intercessor por onde

passam ideias, ações políticas, obras de arte e seres do cosmos, e, por outro lado, como um produto inacabado ou efeito provisório de encontros singulares que envolveriam fluxos de “história” e “memória”; pessoas e técnicas; uma relação de aliança entre antepassados africanos e indígenas e a criação de esculturas, aqui entendida como um processo auto modelador de subjetividades.”

Uma identidade brasileira que não nasce vinculada a colonização ou a função de extrair o pau brasil do território. A presença da identidade afroindígena na Educação Infantil na periferia é uma possibilidade de uma nova noção de ser brasileira e brasileiro, e a chance de refletir sobre a etimologia: palavras com sufixo -eiro no português refere-se a atividade econômica ou profissão. Como entender nossa identidade se nossa origem nos é negada desde o início do Brasil? Como valorizar o nosso legado sem buscar as raízes mais profundas do território Pindorama, que depois foi nomeado Brasil?

Um currículo escolar que respeite os povos indígenas como a base para a formação da identidade nacional brasileira, um conhecimento que mostre para criança pequena os outros Brasis além da branquitude e do sistema classista. Um ambiente escolar, que na primeira infância, apresenta a diversidade étnica do Brasil para além das datas comemorativas e vivências pedagógicas estereotipadas.

A proposta da identidade afroindígena está baseada em alguns fatos históricos e sociais, particulares do Brasil. Como por exemplo a resistência e organização político social dos povos indígenas e dos povos africanos, a formação dos quilombos, a língua Tupi e o *pretuguês*, termo cunhado por Gonzalez (2020) como especificidades da língua falada no Brasil, juntamente, com a violência da colonização. Nossa identidade é calcada na luta, na resistência ao branqueamento e na valorização e na construção da negritude brasileira, e na compreensão dos diversos Brasis que nos formam como povo brasileiro. Fomentar questões com intuito de ampliar as possibilidades de ser e estar no mundo contemporâneo, indagar sobre o que ainda está por vir é o papel da pesquisadora/do pesquisador e também do professorado. De maneira

crítica, objetivamos uma educação pública de qualidade que forme cidadãos conscientes de suas individualidades e subjetividades, e também conscientes do contexto social, econômico e histórico, no qual, estão inseridos. E que a educação formal possa contribuir para ampliar a consciência e a criticidade na nação brasileira para que a próxima geração tenha conhecimento sobre a identidade afroindígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos.** Zahar. Rio de Janeiro, 2020.

MELLO, Cecília Campello do Amaral. **Devir-afroindígena: “então vamos fazer o que a gente é”.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

