ME 20 - EDIÇÃO 20 29 DE AGOSTO DE 2024 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Preparo de Professores para Emergências em Sala de Aula

Investir na capacitação dos professores em primeiros socorros não é apenas uma questão de segurança imediata, é também um compromisso com o bem-estar integral dos alunos. Ao proporcionar cursos e treinamento em primeiros socorros, as escolas não apenas equipam os professores com habilidades técnicas para responder a emergências, mas também promovem uma cultura de cuidado e prevenção.

Essa formação permite que os professores reconheçam rapidamente sinais de perigo e tomem medidas apropriadas antes que uma situação piore. Em casos de acidentes, como quedas, cortes ou engasgos, a ação rápida e informada pode ser decisiva, minimizando danos e até salvando vidas.

Além disso, um professor bem preparado transmite segurança aos alunos, que se sentem protegidos em um ambiente onde a segurança é uma prioridade. Essa confiança é fundamental para o desenvolvimento emocional das crianças, que precisam de um espaço seguro para explorar, aprender e crescer.

Portanto, a capacitação dos professores em primeiros socorros é uma medida que vai além da simples prevenção de acidentes; é um investimento em uma educação de qualidade, que coloca a segurança e o cuidado no centro da experiência escolar.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

1- **O ENSINO DA ARTES E O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADRIANA DE LIMA FRANCO PEREIRA DE SOUZA

2- **O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA

3- **O DOMÍNIO DA LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA**
AMANDA APARECIDA LANDIM DE OLIVEIRA

4- **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DE TABULEIRO NA ALFABETIZAÇÃO**
ANA CAROLINA CARVALHO DOS SANTOS

5- **TECNOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR**
ANA CAROLINA DO LAGO

6- **O FAZ DE CONTA E OS CONTOS DE FADAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANA MARIA BEZERRA ALVES ALBUQUERQUE

7- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANDREIA CORTEZ DUARTE

8- **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: FATORES INTERNOS E EXTERNOS**
ANGÉLICA TATIANA DA SILVA

9- **OS IMPACTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO NEURODESENVOLVIMENTO**
CINTHIA CAROLINE GOMES LIMA DE OLIVEIRA

10- **O USO DO BONECO NA EDUCAÇÃO**
CLAUDECI FERREIRA CAMPOS

11- **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS DIREITOS ÀS PRÁTICAS**
CLEITON GONÇALVES SENNA

12- **A TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO**
CRISTIANE OLIVEIRA DE SOUSA

13- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
CRISTINA LOPES NAVARRO

14- **ENSINO DE ARTES E A LEITURA DE IMAGENS**
DANIELA HENRIQUE LOPES

15- **INCLUSÃO NA REDE REGULAR DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA DESAFIOS E AVANÇOS**
DANIELLE CAMINE BRAZ

16- **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**
DENISE ALVES DE SANT´ANA

17- **A GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA E DEMOCRÁTICA NO BRASIL**
EDNEIA ALVES SILVA PEREIRA

18- **O DESENVOLVIMENTO DA FALA EM BEBÊS**
ELAINE LIMA DA SILVA

19- **A NEUROCIÊNCIA E O LÚDICO**
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO

20- **A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN**
ELIANE DIAS NASCIMENTO

21- **A TECNOLOGIA INFLUÊNCIA DIRETAMENTE NA EDUCAÇÃO**
ELISANGELA ARAUJO DE SOUZA

22- **AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA**
ELISETE GASPAR BARBOSA DA SILVA

23- **A MOTRICIDADE PELO VIÉS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELIZANGELA DE SOUSA RODRIGUES NUNES

24- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: PROMOVENDO SAÚDE E CIDADANIA**
FABIANA DIAS DE PAULA

25- **AVALIAÇÃO ESCOLAR: FERRAMENTA PARA O CASTIGO OU PARA A EVOLUÇÃO DA APRENDIZAGEM?**
FÁBIO GONÇALVES FRAGA

26- **AS PRÁTICAS LITERÁRIAS DOS CONTOS DE FADA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
FERNANDA DO CARMO SANTOS

27- **CULTURA INDÍGENA E IMPORTANCIDA DA MUSICALIDADE PARA A EDUCAÇÃO**
FLÁVIO PEREIRA FERREIRA

28- **MUSICALIZAÇÃO E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
GERLANDI ALVES GOMES

29- **DESFRALDE: QUAL O PERÍODO CORRETO?**
GISELE SOUZA SEABRA

30- **AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COMO EIXO ESTRUTURANTE DE APRENDIZAGEM**
GISELLE AIMÊ DE TOLEDO FABREGUES SPINELLA

31- **OS ESPAÇOS PARA BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
HERALDO ABRÃO DA PAIXÃO

32- **TECNOLOGIAS MÓVEIS E APRENDIZAGEM ATIVA: O PAPEL DOS CELULARES NA EDUCAÇÃO**
IARA DE FREITAS

33- **AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES**
IVONEIDE SOUZA SANTOS

34- **A EDUCAÇÃO NA ERA DA INFORMÁTICA**
JACIELMA DE ALMEIDA SILVA

35- **A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E O DESEMPENHO ESCOLAR NA REDE REGULAR**
JAQUELINE AMANDA SILVA LIMA BORGES

36- **PROFESSOR X AFETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DURANTE A PRIMEIRA INFÂNCIA**
JESSICA ALINE AKIYAMA

37- **INCLUSÃO EDUCACIONAL NA SAÚDE: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR**
JUCINEIDE PEREIRA MENDONÇA

38- **A MÚSICA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA E DE APRENDIZAGEM**
JULIANA APARECIDA DA SILVA CRUZ

39- **A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO DA MATEMÁTICA**
JULIANA CARDOSO ANDRIASSA

40- **A COMUNICAÇÃO E O COMPORTAMENTO DOS PROFISSIONAIS NAS INSTITUIÇÕES FRENTE ÀS MUDANÇAS**
JULIANA YURI NISHITANI

41- **A DEFICIÊNCIA FÍSICA NA INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL**
KATIA BEZERRA DA SILVA

42- **BRINQUEDOS ESTRUTURADOS E NÃO ESTRUTURADOS**
LEONOR BRUNELLI DE CARVALHO

43- **EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**
LUCIANA DOS SANTOS SILVA LÔBO 294

44- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR HERÍSTICO PARA BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA TEIXEIRA LUIZ ALVES DOS SANTOS

45- **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARA LÚCIA MENDES DOS SANTOS

46- **A IMPORTÂNCIA DAS TIC'S NA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA DE ALUNOS DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
MARIA AUGUSTA LOPES DA ROCHA

47- **CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO CURRÍCULO PRESCRITO NO ENSINO DE ARTE**
MARIA DAS GRAÇAS FIDELIS DOS SANTOS

48- **A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**
MARIA DE FATIMA FERREIRA BRAGA

49- **TRADIÇÃO ORAL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**
MARIA LUIZA LEANDRO DA SILVA DE SANTI

50- **AAS PRÁTICAS LUDO PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA**
MARIA SOLINEIDE REBOUÇAS

51- **O LÚDICO E A CRIANÇA**
MARTA SOARES DOS SANTOS

52- **DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA EM IDOSOS: IMPORTÂNCIA, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**
MURILLO DA COSTA FALCÃO

53- **SUPERANDO BARREIRAS: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS**
NATÁLIA DE MATOS ROCHA SALES

54- **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS**
NATÁLIA DUARTE COSTA SILVA CARVALHO

55- **A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**
NATÁLIA EUGÊNIA MARTINS

56- **DIREITOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA COM EDUCANDOS IMIGRANTES**
NATÁLIA NERY MENDES NOGUEIRA DE SÁ

57- **A ARTE E SEUS BENEFÍCIOS DESDE A TENRA IDADE**
NORMA LÚCIA SILVA DE SOUZA

58- **O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO (TEA) E A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
PAMELA MEDEIROS ALBUQUERQUE

59- **A IMPORTÂNCIA E ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS COGNITIVAS**
RENATA FELIX DOS SANTOS PEREIRA

60- **AVALIAR PARA PROMOVER UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
RILZA MARIA BARROS DE SOUZA

61- **EDUCAÇÃO INFANTIL UM ESPAÇO PARA AQUISIÇÃO DE VALORES E VIRTUDES**
ROSANGELA LIMA DE SOUZA

62- **A INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR**
ROSANGELA MARIA DOS SANTOS

63- **CAMINHOS, CONQUISTAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**
ROSENIL PACHECO CANDIDO

64- **OS APLICATIVOS DIGITAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O TRANSTONO DO ESPECTRO AUTISTA**
ROSILANE BRANDÃO TANAKA

65- **CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SILVANA AVELINA DA CRUZ PEREIRA

66- **O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE DOZE ANOS DEPOIS**
SILVANDIRA SILVA SOARES

67- **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
SIMONE DA SILVA

68- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM CLASSE REGULAR**
SUELI SILVE PEREIRA

69- **O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DOS JOGOS**
TAIS CARVALHO VIANA

70- **INOVAÇÕES TERAPÊUTICAS NO TRATAMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**
TANIA APARECIDA CRUSEIRO ANDRADE

71- **O PODER DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANDERLEIA ALVES SILVA

72- **A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE**
VANESSA DE GODOY BRETAS

73- **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**
VILMA LOPES DE SOUZA

74- **TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
KÁTIA COSTA DO AMARAL

75- **DE QUE FORMA OS TEAS SÃO REALMENTE INCLUÍDOS NA SALA DE REFERÊNCIA**
KELLY BORGES DA SILVA

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL
João Felipe Furlanetti da Silva Natale
Renato Eduardo Natale

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Viviane Santana

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

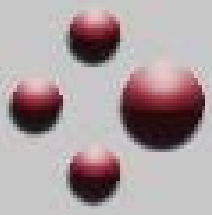
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

29 de agosto de 2024

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 20, n. 20 (ago. 2024) – São Paulo: Iteq, 2024.

Mensal
Disponível em: <https://issuu.com/iteqleste>
e-ISSN 25959042

1. Aplicativos digitais. 2. Autismo. 3. Avaliação escolar. 4. Deficiências físicas. 5. Desenvolvimento afetivo. 6. Inclusão Educacional. 7. Jogos de tabuleiro. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

O Papel Essencial do Professor na Preparação para Primeiros Socorros em Sala de Aula

A importância do preparo do professor para os primeiros socorros dentro da sala de aula é fundamental para garantir a segurança e o bem-estar das crianças. Em um ambiente escolar, onde imprevistos podem ocorrer a qualquer momento, é crucial que os professores estejam aptos a agir rapidamente em emergências.

Prevenção de Acidentes Graves: crianças são naturalmente curiosas e, por vezes, desatentas, o que as torna suscetíveis a acidentes, como quedas, cortes, engasgos, entre outros. Professores preparados podem identificar riscos e agir prontamente para evitar que pequenos incidentes se tornem situações mais graves.

Resposta Rápida e Eficaz: em situações em que cada segundo conta, como em casos de asfixia ou paradas cardiorrespiratórias, o conhecimento de técnicas básicas de primeiros socorros pode fazer a diferença entre a vida e a morte. Professores que sabem como agir nesses momentos podem estabilizar a criança até a chegada de ajuda especializada.

Tranquilidade para Pais e Alunos: pais e responsáveis se sentem mais seguros ao saber que seus filhos estão sob os cuidados de profissionais capacitados para lidar com emergências. Além disso, alunos que presenciam uma situação de emergência tendem a ficar menos ansiosos ao verem que o professor sabe o que fazer.

Ambiente Escolar Mais Seguro: a formação em primeiros socorros contribui para a criação de uma cultura de segurança na escola. Isso inclui não apenas a ação em emergências, mas também a capacidade de ensinar as crianças sobre comportamentos preventivos e como elas mesmas podem ajudar em situações de risco.

Capacitação Contínua: o conhecimento em primeiros socorros deve ser atualizado regularmente. As técnicas e recomendações podem mudar ao longo do tempo, e é importante que os professores estejam cientes das melhores práticas atuais.

Equipe pedagógica - ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Profª Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

SUMÁRIO

1- **O ENSINO DA ARTES E O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADRIANA DE LIMA FRANCO PEREIRA DE SOUZA.....15

2- **O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA.....23

3- **O DOMÍNIO DA LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA**
AMANDA APARECIDA LANDIM DE OLIVEIRA.....30

4- **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DE TABULEIRO NA ALFABETIZAÇÃO**
ANA CAROLINA CARVALHO DOS SANTOS.....36

5- **TECNOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR**
ANA CAROLINA DO LAGO.....43

6- **O FAZ DE CONTA E OS CONTOS DE FADAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANA MARIA BEZERRA ALVES ALBUQUERQUE.....48

7- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANDREIA CORTEZ DUARTE.....54

8- **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: FATORES INTERNOS E EXTERNOS**
ANGÉLICA TATIANA DA SILVA.....62

9- **OS IMPACTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO NEURODESENVOLVIMENTO**
CINTHIA CAROLINE GOMES LIMA DE OLIVEIRA 69

10- **O USO DO BONECO NA EDUCAÇÃO**
CLAUDECI FERREIRA CAMPOS 75

11- **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS DIREITOS ÀS PRÁTICAS**
CLEITON GONÇALVES SENNA 81

12- **A TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO**
CRISTIANE OLIVEIRA DE SOUSA..... 86

13- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
CRISTINA LOPES NAVARRO.....91

14- **ENSINO DE ARTES E A LEITURA DE IMAGENS**
DANIELA HENRIQUE LOPES.....98

15- **INCLUSÃO NA REDE REGULAR DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA DESAFIOS E AVANÇOS**
DANIELLE CAMINE BRAZ.....105

16- **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**
DENISE ALVES DE SANT´ANA.....113

17- **A GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA E DEMOCRÁTICA NO BRASIL**
EDNEIA ALVES SILVA PEREIRA 119

18- **O DESENVOLVIMENTO DA FALA EM BEBÊS**
ELAINE LIMA DA SILVA 126

19- **A NEUROCIÊNCIA E O LÚDICO**
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO 132

20- **A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN**
ELIANE DIAS NASCIMENTO 138

21- **A TECNOLOGIA INFLUÊNCIA DIRETAMENTE NA EDUCAÇÃO**
ELISANGELA ARAUJO DE SOUZA.....145

22- **AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA**
ELISETE GASPAR BARBOSA DA SILVA 150

23- **A MOTRICIDADE PELO VIÉS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELIZANGELA DE SOUSA RODRIGUES NUNES.....156

24- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: PROMOVENDO SAÚDE E CIDADANIA**
FABIANA DIAS DE PAULA.....163

25- **AVALIAÇÃO ESCOLAR: FERRAMENTA PARA O CASTIGO OU PARA A EVOLUÇÃO DA APRENDIZAGEM?**
FÁBIO GONÇALVES FRAGA 169

26- **AS PRÁTICAS LITERÁRIAS DOS CONTOS DE FADA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
FERNANDA DO CARMO SANTOS 176

27- **CULTURA INDÍGENA E IMPORTANCIDA DA MUSICALIDADE PARA A EDUCAÇÃO**
FLÁVIO PEREIRA FERREIRA.....182

28- **MUSICALIZAÇÃO E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
GERLANDI ALVES GOMES.....189

29- **DESFRALDE: QUAL O PERÍODO CORRETO?**
GISELE SOUZA SEABRA.....196

30- **AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COMO EIXO ESTRUTURANTE DE APRENDIZAGEM**
GISELLE AIMÊ DE TOLEDO FABREGUES SPINELLA....203

31- **OS ESPAÇOS PARA BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
HERALDO ABRÃO DA PAIXÃO.....210

32- **TECNOLOGIAS MÓVEIS E APRENDIZAGEM ATIVA: O PAPEL DOS CELULARES NA EDUCAÇÃO**
IARA DE FREITAS.....216

33- **AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES**
IVONEIDE SOUZA SANTOS 223

34- **A EDUCAÇÃO NA ERA DA INFORMÁTICA**
JACIELMA DE ALMEIDA SILVA.....229

35- **A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E O DESEMPENHO ESCOLAR NA REDE REGULAR**
JAQUELINE AMANDA SILVA LIMA BORGES.....235

36- **PROFESSOR X AFETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DURANTE A PRIMEIRA INFÂNCIA**
JESSICA ALINE AKIYAMA.....242

37- **INCLUSÃO EDUCACIONAL NA SAÚDE: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR**
JUCINEIDE PEREIRA MENDONÇA 248

38- **A MÚSICA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA E DE APRENDIZAGEM**
JULIANA APARECIDA DA SILVA CRUZ.....255

39- **A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO DA MATEMÁTICA**
JULIANA CARDOSO ANDRIASSA.....263

40- **A COMUNICAÇÃO E O COMPORTAMENTO DOS PROFISSIONAIS NAS INSTITUIÇÕES FRENTE ÀS MUDANÇAS**
JULIANA YURI NISHITANI.....272

41- **A DEFICIÊNCIA FÍSICA NA INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL**
KATIA BEZERRA DA SILVA.....280

42- **BRINQUEDOS ESTRUTURADOS E NÃO ESTRUTURADOS**
LEONOR BRUNELLI DE CARVALHO.....287

43- **EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**
LUCIANA DOS SANTOS SILVA LÔBO 294

44- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR HERÍSTICO PARA BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA TEIXEIRA LUIZ ALVES DOS SANTOS.....300

45- **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARA LÚCIA MENDES DOS SANTOS.....308

46- **A IMPORTÂNCIA DAS TIC'S NA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA DE ALUNOS DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
MARIA AUGUSTA LOPES DA ROCHA.....313

47- **CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO CURRÍCULO PRESCRITO NO ENSINO DE ARTE**
MARIA DAS GRAÇAS FIDELIS DOS SANTOS.....321

48- **A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**
MARIA DE FATIMA FERREIRA BRAGA.....327

49- **TRADIÇÃO ORAL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**
MARIA LUIZA LEANDRO DA SILVA DE SANTI.....335

50- **AAS PRÁTICAS LUDO PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA**
MARIA SOLINEIDE REBOUÇAS 340

51- **O LÚDICO E A CRIANÇA**
MARTA SOARES DOS SANTOS.....346

52- **DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA EM IDOSOS: IMPORTÂNCIA, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**
MURILLO DA COSTA FALCÃO.....353

53- **SUPERANDO BARREIRAS: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS**
NATÁLIA DE MATOS ROCHA SALES.....360

54- **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS**
NATÁLIA DUARTE COSTA SILVA CARVALHO.....367

55- **A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**
NATÁLIA EUGÊNIA MARTINS 373

56- **DIREITOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA COM EDUCANDOS IMIGRANTES**
NATÁLIA NERY MENDES NOGUEIRA DE SÁ.....380

57- **A ARTE E SEUS BENEFÍCIOS DESDE A TENRA IDADE**
NORMA LÚCIA SILVA DE SOUZA.....387

58- **O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO (TEA) E A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
PAMELA MEDEIROS ALBUQUERQUE.....393

59- **A IMPORTÂNCIA E ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS COGNITIVAS**
RENATA FELIX DOS SANTOS PEREIRA.....401

60- **AVALIAR PARA PROMOVER UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
RILZA MARIA BARROS DE SOUZA 407

61- **EDUCAÇÃO INFANTIL UM ESPAÇO PARA AQUISIÇÃO DE VALORES E VIRTUDES**
ROSANGELA LIMA DE SOUZA.....413

62- **A INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR**
ROSANGELA MARIA DOS SANTOS.....419

63- **CAMINHOS, CONQUISTAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**
ROSENIL PACHECO CANDIDO.....425

64- **OS APLICATIVOS DIGITAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O TRANSTONO DO ESPECTRO AUTISTA**
ROSILANE BRANDÃO TANAKA.....432

65- **CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SILVANA AVELINA DA CRUZ PEREIRA.....439

66- **O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE DOZE ANOS DEPOIS**
SILVANDIRA SILVA SOARES 446

67- **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
SIMONE DA SILVA 452

68- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM CLASSE REGULAR**
SUELI SILVE PEREIRA 459

69- **O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DOS JOGOS**
TAIS CARVALHO VIANA.....465

70- **INOVAÇÕES TERAPÊUTICAS NO TRATAMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**
TANIA APARECIDA CRUSEIRO ANDRADE 469

71- **O PODER DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANDERLEIA ALVES SILVA 477

72- **A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE**
VANESSA DE GODOY BRETAS.....484

73- **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**
VILMA LOPES DE SOUZA.....491

74- **TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
KÁTIA COSTA DO AMARAL.....498

75- **DE QUE FORMA OS TEAS SÃO REALMENTE INCLUÍDOS NA SALA DE REFERÊNCIA**
KELLY BORGES DA SILVA.....504

Nós temos o curso ideal para você!

- Graduação
- Pós-Graduação
- MBA
- Formação de Graduados
- Extensão Universitária
- Aperfeiçoamento
- Atualização



O ENSINO DA ARTES E O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA DE LIMA FRANCO PEREIRA DE SOUZA

RESUMO

Este trabalho investiga como a Arte Plástica favorece o aprendizado das crianças na etapa da Educação Infantil. A Arte Plástica e a aprendizagem da criança na Educação Infantil e ação do professor são destaques nesta pesquisa. Apesar das dificuldades, a Arte integrada à Educação Infantil favorece a aprendizagem e promove o desenvolvimento integral da criança. Este estudo é um levantamento bibliográfico do tipo qualitativo acerca da contribuição da Arte e das suas linguagens: artes plásticas, artes visuais, dança, teatro e música quando trabalhados adequadamente se tornam um facilitador da aprendizagem. Sob esse olhar, a motivação pelo tema da Arte na aprendizagem das crianças da Educação Infantil se deu a partir da observação do envolvimento delas nas atividades que envolviam alguns dos eixos da Arte. As crianças apresentavam alegria e curiosidade quando tinham que realizar alguma atividade de artes plásticas, além disso, faziam referência à mesma ao longo da semana todas as vezes que se recordavam da atividade ou comentavam as produções que visualizavam nos murais das salas. Partindo dessa realidade, o trabalho tem como tema destacar as contribuições da Arte na aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Essa temática tenta responder à investigação de como a Arte pode ser instrumento pedagógico ao ampliar a aprendizagem na Educação Infantil. Este trabalho teve sua metodologia apoiada nos documentos oficiais direcionados para o segmento da Educação Infantil. Espera-se que os resultados deste trabalho contribuam e colaborem com a melhoria da (trans) formação da ação docente, bem como oferecer elementos para a Formação Continuada dos professores de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Arte Plástica. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A motivação pelo tema da Arte na aprendizagem das crianças da Educação Infantil se deu a partir da observação do envolvimento delas nas atividades que envolviam alguns dos eixos da Arte. As crianças apresentavam alegria e curiosidade quando tinham que realizar alguma atividade de artes plásticas, além disso, faziam referência à mesma ao longo da semana todas as vezes que se recordavam da atividade ou comentavam as produções que visualizavam nos murais das salas.

Assim, o ensino de Arte deve dar lugar à criatividade, à imaginação, à experimentação, à descoberta do novo. Por esse motivo, o professor não deve apresentá-la com atividades direcionadas semiprontas, mas pode apresentá-la por meio de atividades interativas, com experiências e estímulos à criatividade e à experimentação, de modo que haja envolvimento das crianças e o desenvolvimento das suas habilidades.

As atividades desenvolvidas com as crianças da Educação infantil devem permitir momentos de discussão sobre o tema que estão trabalhando, favorecer a reflexão acerca do modo como se utiliza o material (pincéis, tintas, argila, papel, cola etc.), levantar hipóteses sobre conhecimentos prévios, deixar que trabalhem em grupos ou de forma individual e contribuir para ampliação do olhar e da cognição infantil. Logo, ela precisa ser trabalhada e contextualizada com as demais áreas do conhecimento e não ser tida como um conteúdo escolar para preencher tempo.

O objetivo desse trabalho é investigar como a Arte favorece e facilita o aprendizado das crianças na etapa da Educação Infantil. Essa reflexão aprimora as possibilidades de se trabalhar com Arte nos seus aspectos mais amplos e mais singulares na Educação infantil, inclusive no que se refere às formas adequadas a cada faixa etária e a cada realidade de grupo escolar.

Desse modo, será possível que as ações docentes dessa linguagem auxiliem as habilidades das crianças da Educação Infantil. A criança é por excelência sensível às manifestações artísticas, pois está aberta ao que lhe oferecem; à escola, portanto, cabe oferecer meios para explorar essa sensibilidade e fazer com que as crianças se desenvolvam por meio da Arte.

A metodologia desse trabalho incluiu observação empírica e referencial teórico feito por meio de pesquisas bibliográficas de caráter teórico qualitativo com levantamento bibliográfico de análise dos textos dos Documentos Oficiais: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) vol. 1 e 2, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), vol. 1 e 2, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros curriculares Nacionais: arte (PCN).

Sendo assim, espera-se ao fim desse trabalho ratificar o aprendizado das crianças de Educação Infantil por meio da linguagem artística, confirmando nossas hipóteses quanto a contribuição da Arte na aprendizagem, bem como buscando aprimorar os meios para que tal aprendizado seja ampliado.

APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA ARTE

Segundo o PCN de Arte (Brasil. 1998, p.105) "as atividades propostas na área de artes devem garantir e ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação. " Daí a importância de se ter um profissional de Educação Infantil que compreenda o currículo e as propostas pedagógicas próprias para esse segmento. O professor de Educação Infantil precisa permitir aos seus alunos à experimentação, a imaginação, a criação e o vislumbre diante de obras e variados recursos com que se pode produzir Arte.

Para tanto, as aulas de Arte na Educação Infantil têm que ir além das folhas brancas, das tintas coloridas, dos lápis de cor e de cera, das massinhas, dos recortes e colagens de jornais e revistas. Elas precisam ser um meio para que as crianças ampliem o repertório daquilo que vivem e sabem, desenvolvam e aperfeiçoem suas habilidades, seus conhecimentos, seus saberes de mundo e das coisas. É preciso enobrecer o aprendizado, e não repetir a mesma fórmula já desgastada: um ensino simplificado e empobrecido no qual a criança faz sua produção por meio da repetição de modelos prontos ou sob a ordem "faça dessa forma" ou "como se pede".

Destarte é preciso pensar a Arte como algo necessário e importante para as rotinas escolares, já que está presente no currículo de todos os segmentos de ensino. Assim, ela não será uma disciplina a mais e sem sentido, ou passatempo para crianças e professores tal como aponta o PCN de Arte (1998, p.87):

Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado. As Artes Visuais têm sido também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números.

Muitas vezes, essa concepção se dá pelo fato de o professor da Educação Infantil ser um profissional que administra todas as linguagens e não tem formação específica para a disciplina de Arte. E por não ter formação ou qualificação, tanto nos cursos de graduação quanto nas formações continuadas, o educador trata a Arte como uma linguagem a mais sem compreender a importância e a potencialidade dela para as crianças e o seu aprendizado. Ellwanger (2011, p.14) nos motiva a mudar essa concepção e buscarmos uma formação em que se possa trabalhar a Arte com as crianças de modo em que elas tenham suas habilidades artísticas aguçadas:

O ser humano que não conhece Arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão o sonho, da força comunicativa dos objetos á sua volta da sonoridade instigante da poesia das criações musicais, das cores e formas dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Partindo desta perspectiva o professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas, aguçando a percepção incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, partindo da aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo oferecendo outras perspectivas de conhecimento.

A Educação Infantil é uma importante etapa do ensino, pois nela são realizadas muitas aprendizagens. A rotina e as situações cotidianas criadas, vividas e experimentadas na creche e pré-escola podem ampliar as possibilidades de as crianças adquirirem conhecimentos para toda a vida. Nesta etapa, as crianças estão aptas a aprender diferentes ações: aprendem a conviver; desenvolver projetos em grupo; buscar soluções para conflitos e problemas; cuidar da higiene, da organização pessoal, dos colegas que necessitam ajuda e do ambiente; aprender a dividir por meio de pequenos cálculos, construir as primeiras hipóteses e também compreender suas emoções e dos pares e a forma de reagir às situações. Além dessas habilidades, cabe mencionar outros aprendizados importantes dessa faixa etária: expressar-se; comunicar-se; criar, ouvir e recontar histórias; ouvir poemas; reconhecer novas linguagens; colecionar objetos;

conversar sobre o crescimento de algumas plantas e animais; ter iniciativa para escolher uma atividade/brincadeira; participar de diferentes brincadeiras: roda, faz-de-conta, mercadinho, amarelinha, esconde-esconde etc., e especialmente a brincar.

Quanto a isso, o caderno de estudos e pesquisa do curso de pós 'O Ensino de Arte e Educação Física' aponta que:

O ensino da arte possibilita o desenvolvimento não somente de aspectos éticos, afetivos e estéticos, mas também de outras noções, tais como: volume espaço, percepções de luz, de texturas, organizações de formas, linhas, pontos, ideia de profundidade, das dimensões bi e tridimensionais, entre outros. (GALVÃO et al.. p.26).

Logo, a Arte auxilia na 'alfabetização estética' e no desenvolvimento da crítica, possibilita a descoberta de inúmeros fatos e acontecimentos do mundo que a cerca e oferece condições à criatividade, à imaginação e à criação. Ademais, quando presente na primeira infância, ela pode favorecer consideravelmente à aprendizagem, sobretudo quando aplicada às brincadeiras, ao material lúdico, à criatividade, às pinturas, às colagens e aos materiais diversificados.

É através da Arte que a criança expressa seus sentimentos, medos e frustrações; ela apropria-se de diversas linguagens, adquirindo uma sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, imagens, gestos, falas, sons e outras expressões. Também amplia seu conhecimento, suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades.

Vimos que as crianças podem ser iniciadas ao ensino da Arte pela 'alfabetização estética' em suas linguagens e dimensões, mas para tanto a sala de aula deve ser um espelho do atelier do artista ou do laboratório do cientista. Neste ambiente se rompe com a relação sujeito/objeto do ensino tradicional e aprende-se a construir o conhecimento por meio de pesquisas e técnicas de maneira viva e dinâmica, sendo assim, as crianças – mesmo as pequenas – podem ser iniciadas na pesquisa, através da curiosidade, verificação, comparação e pequenos experimentos.

A Escola, portanto, é o local institucional que pode oferecer tempo para o aluno refletir, pensar, desenvolver-se, expressar-se com liberdade e autonomia, trabalhando com algumas manifestações artísticas em articulação às demais disciplinas curriculares. Ademais, a vivência escolar ajuda na construção dos conceitos da percepção/análise, apreciação, fruição, leitura e contextualização do espaço/tempo, além de influenciar na construção do ser humano, no desenvolvimento das competências, habilidades e conhecimentos necessários ao processo de aprendizagem e para a vida em sociedade.

De modo geral, a educação é uma atividade estética e criadora em si própria permitindo o estabelecimento de relações com os pares, familiares, o sentido de si mesmas e a compreensão de mundo. Corroborando a reflexão feita podemos citar as palavras de Junior (1991, p.74) quando descreve que:

No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa "visão de mundo", com nossa palavra. Estamos ali em pessoa - uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de ideias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é, sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente.

Portanto, para se trabalhar com a Educação Infantil, é preciso criatividade, material diversificado, uma formação docente embasada, de qualidade, consistente e capaz de levar as crianças a desfrutarem do conhecimento e de seus conceitos com participação efetiva. Segundo Coleto (2010, p.146):

O papel do professor é mediar os conhecimentos, apresentar novos saberes aos que a criança já possui. Tudo o que ela adquire, seja por intermédio do professor ou do seu meio (família, colegas, sociedade), ajuda no desenvolvimento de suas expressões e percepções. O professor como principal mediador dos conhecimentos, precisa apresentar à criança situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico.

Assim, quando o professor da Educação Infantil ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de tarefas simples, como narrar um acontecimento, consolar outra que chora, empilhar blocos, fazer um desenho, arrumar os brinquedos, cuidar dos pertences pessoais, caprichar nos trabalhos etc., ele está oferecendo condições propícias para o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas aos pequenos e que perdurarão para toda a vida.

É importante que o professor aprofunde seus conhecimentos estéticos, seja por cursos online, presenciais, cursinhos, palestras, livros, mantendo sempre contato com o conhecimento teórico, faça recorrentes leituras acerca das áreas que leciona, pesquise, reflita sobre suas práticas e se modifique quando encontrar algo que não favoreça o desenvolvimento da aprendizagem. O docente deve, portanto, ter ciência de que para ser um professor na Educação Infantil é necessário estar aberto à criatividade, à diversidade, à ilustração de temas variados e relacionados a outras linguagens.

Cada vez mais é preciso buscar a atualização dos conhecimentos acerca do que se leciona, é preciso ter uma prática pedagó-

gica que permita às crianças uma aproximação do conhecimento artístico da sua e das demais culturas existentes. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p.33) auxilia na reflexão ao dizer que:

O trabalho com crianças da Educação Infantil (0 a 6 anos) deve levar em conta o processo de aprendizagem que se realiza de acordo com as fases de desenvolvimento da criança. Contudo, é bom lembrar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em conta o processo de maturação da criança de modo geral e suas características individuais, é preciso propor situações que a incentivem à conquista devagar da autonomia e da individualidade em seus diversos contextos. Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo.

Desse modo, o educador de Educação Infantil deve estimular e incentivar os alunos quanto à criação, à produção, à ampliação de conhecimento e à apreciação artística, de modo que se sensibilizem com as cores, sons, gestos, posturas e dramatizações. Assim, o educador, através de suas práticas e estratégias didáticas, poderá ver, perceber, ouvir e valorizar as produções de cada aluno em sua especificidade, conhecer cada criança quanto ao que gosta, como faz, como se desenvolve, para qual aptidão apresenta maior interesse para bem desenvolver suas atividades pedagógicas.

Para produzir Arte em sala de aula, não se precisa ser necessariamente um artista, o educador deve levar em conta a bagagem cultural das crianças, incentivando-as a apreciar as obras de artistas de modo que, ao percebê-las, possam ampliar o repertório sensitivo quanto às obras de Arte de um modo geral. Para que o ensino de Arte seja transformador, é preciso que as práticas teóricas do saber e do fazer artístico sejam consistentes e coerentes com o ensino oferecido às crianças.

O PCN (1998, p.50) sugere algumas didáticas para que o aprendizado nessa área possa ser alcançado:

Os temas devem ser escolhidos considerando o desenvolvimento do aluno. Podem ser propostas de pesquisa de movimentos, de estímulos rítmicos, de criação de movimentos em duplas ou grupos e de composição com a área de música. Nem sempre a originalidade é necessária em cada aula, pois os alunos gostam e necessitam da repetição de atividades. Essa experimentação possibilita que descubram suas capacidades e adquiram segurança ao se movimentar e possam atuar e recriar a partir de suas descobertas. Não é necessário que as aulas sejam acompanhadas por estímulos sonoros criados, pois no silêncio existem ritmos (internos e externos) que podem e devem ser explorados. Os jogos populares de movimento, cirandas, amarelinhas e muitos outros são importantes fontes de pesquisa.

Não se pode, portanto, esquecer que a Arte pode ser sentida e vista de diferentes modos tanto pelos adultos como pelas crianças; os adultos conseguem visualizá-la, experimentá-la por meio das exposições, das idas aos museus, apreciando obras esculpidas, pintadas, feitas à mão, etc. Dessa maneira, para o adulto está associada à estética. Já a criança a entende como forma de se expressar, pois é da natureza dela "lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso, gosta tanto de brincar e desenhar" (SANS, 1995, p. 21).

Essas atividades proporcionam entretenimento e envolvem-nas por completo, transmitem para o papel, desenho, pintura, colagem, dramatização, jogo simbólico, brincadeira de faz de conta ou outra atividade, o que sentem em seu interior, a espontaneidade estética e a capacidade de criação. Daí, a necessidade de terem seus desejos e suas vontades valorizadas, e serem motivadas, estimuladas e não fazerem tudo de forma mecânica e sem sentido.

As crianças são muito próximas à disciplina de Artes, bem mais do que as demais disciplinas, talvez seja pelo uso do material diversificado, das cores, da plasticidade que envolve o ensino. Essa disciplina está mais naturalmente integrada às suas vidas e as fazem representar a realidade de múltiplas formas usando os sistemas simbólicos. É por meio dela que conhecem e vivenciam os aspectos técnicos, inventivos, representativos e expressivos em artes visuais e audiovisuais, dança, música, desenho e teatro, de modo que possam construir um olhar diferenciado e reflexivo sobre as criações artísticas.

Portanto, conclui-se que a Arte é importante para o aprendizado, uma vez que a criança tem a possibilidade de expressar ideias e sentimentos enquanto canta, dança, cria, desenha ou representa/dramatiza cenas conhecidas. Por experiência, percebemos que, após essas aulas, as crianças estavam mais atentas para ouvir, ver, sentir. Revelar sua autonomia e espontaneidade, ter oportunidade para ter suas atitudes transformadas naquele momento e quem sabe para toda a vida. Pelos traçados e pelos materiais produzidos em sala, a criança demonstra inclusive o lugar e a época em que vivem os aprendizes, transparecendo ainda a influência da mídia e do contexto social em que está inserida.

Por meio da Arte e suas linguagens/desdobramentos, é possível perceber o desenvolvimento do pensamento artístico, da percepção estética, da sensibilidade e da

imaginação, seja para realizar formas artísticas, seja para apreciar as obras produzidas por si, pelos colegas, pela natureza e por artistas em diferentes épocas e culturas.

DESENHO E ESCRITA COMO SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO

O processo de apropriação da linguagem escrita precisa ser trabalhado de forma contextualizada, o que ainda não acontece com algumas escolas brasileiras. A língua escrita é vista como a transcrição de um código ou como a apropriação de um sistema representativo. A escolha de um método transforma o modo de ensinar e de ver a questão da leitura e da escrita.

A pesquisadora Emília Ferreiro, em sua pesquisa a psicogênese da língua escrita, ampliou o olhar de como entender e ensinar a língua escrita nos processos de alfabetização, na forma como a criança adquire o domínio da língua. Ela afirma que:

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte em apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 1999, p.6).

A autora acima afirma que a criança constrói o seu conhecimento sobre a língua escrita na interação com o objeto apresentado a ela, tornando a alfabetização um processo de conquista que a criança percorre em direção ao conhecimento da escrita, buscando compreender a natureza do sistema.

Portanto, ler não é apenas decodificar e escrever não é copiar, são formas de representar o pensamento, assim como o desenho o é. Por um lado, o desenho mantém uma relação de semelhança com o objeto ao qual se refere, a escrita não. O desenho não é reproduzir o que se vê, mas o que se sabe. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, mas colocar no papel o que se aprendeu através das letras.

A maioria das crianças pequenas faz uma distinção entre texto e desenho indicando que o desenho serve para ver enquanto o texto serve para ler. No início da representação gráfica infantil, observa-se que nos primeiros traços, de produção espontânea, desenho e escrita se confundem, pois ambos deixam marcas visíveis no papel.

Segundo Emília Ferreiro, as crianças começam a distinguir o desenho da escrita a partir dos quatro anos de idade, onde o desenho passa a representar as formas dos objetos e a escrita, o nome deles.

Ao representar no papel um recorto de uma história, a criança pequena o faz através do desenho, porém algumas delas já colocam letras e desenhos indicando que está escrevendo uma história própria.

Se desenhar é comunicar, construindo um objeto ou cena no espaço e no tempo e escrever é um ato composto de esquemas procedimentais, desenho e escrita são duas linhas gráficas que servem para que o ser humano expresse o modo singular de ver o mundo, seus pensamentos e sentimento.

A construção da escrita é consequentemente à do desenho, daí a precedência do desenho sobre a escrita. Alguns autores afirmam que as crianças só conseguem construir o sistema de escrita estando nos estágios finais do desenho. Portanto desenhar não é perda de tempo como algumas pessoas afirmam, o desenho é uma forma de construção do conhecimento.

A relação entre desenho e escrita parece servir para o desenho se constituir como um sistema e a escrita como outro. Pensando nesse processo lança-se a pergunta: Como as construções feitas no desenho influenciam na escrita e vice-versa.

O ato de desenhar é uma atividade lúdica que mexe com o imaginário infantil, assim como o ato de brincar. O imaginário envolve o projetar, o pensar, o idealizar, o imaginar situações.

Vale ressaltar que o pensamento infantil evolui quando é dada a criança a oportunidade de desenhar, brincar, modelar, ou seja, agir sobre as coisas extraindo experiências sobre as mesmas.

A escrita também é uma marca deixada no papel, portanto desenho e escrita possuem uma origem gráfica comum, a qual explica por que inicialmente esses dois sistemas se encontram indiferenciados.

Ao observar uma criança pequena desenhando, verifica-se que, muitas vezes, no espaço do papel a criança faz desenhos e letras, não diferenciando, e ao ser questionada responde que é só desenho ou só letras, pois a diferenciação entre ambos ainda não está definida para ela. Só quando a criança está em um estágio mais avançado do pensamento, essa distinção é feita mais naturalmente.

O processo de iniciação da grafia começa quando por volta dos dois anos a criança faz riscos no papel, ainda não discrimina as margens, faz movimentos rápidos e contínuo, é o prazer do riscar por riscar, do movimento de vai e vem, sem formas aparentes. Aos três anos esses riscos já conseguem ser mais lentos e descontínuos, as crianças rabiscam com um pouco mais de noção espacial, pois já reconhecem os limites do papel, as letras também são riscos. A partir dos quatro e cinco anos as formas começam a aparecer, os primeiros círculos,

figuras humanas onde as pernas e os braços saem da cabeça e a intimidade com o lápis já começa a surgir, adquirem o controle dos movimentos e o manuseio do lápis. A escrita das letras é apresentada através do nome próprio e com auxílio de uma ficha a criança começa a reproduzir seu nome.

Existem várias linhas de estudo sobre o desenho das crianças. Algumas abordagens defendem que o meio desempenha um papel fundamental na aquisição do conhecimento. Para outros a aprendizagem do desenho é vista como exercício de cópia, ato mecânico. Outras linhas creem que a construção do conhecimento independe do meio, nesse sentido, concebe o desenho como algo que depende só do sujeito, onde ele desenha o que sente, o que pensa, o que conhece do objeto e não o que vê. Outra linha é a que a criança ao desenhar reproduz sensações e pensamentos, o desenho é uma imagem representativa dela própria.

Outras teorias defendem que os sujeitos interferem no meio, na mesma medida que o meio interfere no sujeito, nesse sentido a aprendizagem é vista como uma troca, uma intermediação entre sujeito e meio. A criança desenha o mundo a sua volta e o seu pensamento evolui nas intermediações com outros sujeitos e com o meio.

Ao desenhar, a criança além de desenvolver seu sistema motor, seu pensamento, ela desenvolve também sua linguagem verbal. Quando a criança desenha ela faz uma distinção entre o que ela diz antes de realizar o desenho e o que ela fala após tê-lo feito, ou seja, a distinção entre a intenção e a interpretação.

Sua linguagem verbal é estimulada quando ao desenhar a criança é questionada sobre a sua produção e ela relata os fatos impressos no papel, dando nomes as imagens e criando fatos sobre elas. Normalmente as crianças desenham e relatam os mesmos através da realidade próxima a elas, a figura dos membros da família sempre aparece nos seus desenhos, depois os animais que elas mais gostam, os amigos, a escola e assim os desenhos e as histórias sobre eles vão se ampliando.

Quando o desenho atinge um nível mais elaborado, as crianças começam a representar as coisas, por exemplo, no interior de uma casa é representado o que há dentro dela.

Segundo Pillar (2012, p. 64):

As relações projetivas consistem em a criança diferenciar e coordenar os pontos de vista, representando os objetos numa única vista dentro da cena. Há a preocupação de projetar o objeto no espaço, dando a ideia de primeiro e segundo planos, bem como de profundidade. A criança faz cortes nas formas, apresentando uma secção das mesmas no desenho.

Quando a criança chega nessa fase do desenho percebe-se nela um pensamento mais elaborado sobre as projeções das imagens no papel. Sua capacidade motora está mais ampliada e os desenhos se tornam mais próximos da realidade. Nessa fase também a escrita se encontra em pleno desenvolvimento, as letras sobre o papel vão surgindo de forma também mais clara e as crianças vão tomando consciência que desenho e escrita exercem funções diferenciadas no seu contexto.

As posições, distâncias e proporções que o desenho ocupa no papel dão uma ideia de um sistema de referência estável. Essa diferenciação da coordenação entre os desenhos, suas formas, relações espaciais, estruturas, ajudam as crianças a chegar à construção do sistema do desenho.

O desenho que mais se aproxima do objeto é aquele que as crianças traduzem o que ela sabe sobre ele.

Nos estudos de Pillar (2012, p. 67), a transformação do desenho ocorre quando:

A passagem da atividade motora para a simbolização ocorre quando a criança, pela primeira vez, produz uma forma que ela interpreta como semelhante a algum objeto do seu meio (na maioria dos casos, a primeira forma simbólica é a figura humana). À medida que tais marcas se tornam simbólicas, a criança começa a construir círculos, retângulos, triângulos, etc. e a combiná-los em padrões mais complexos, estabelecendo um vocabulário de linhas e formas que são as bases de construção da linguagem gráfica.

O desenho livre tem um papel fundamental na construção dessa simbolização, pois é através dele que as crianças criam esquemas, constroem estratégias para explorar a evolução motora e o desenvolvimento das capacidades mentais que as levarão a outras aprendizagens.

Quando num momento de contação de história a criança é apresentada aos personagens, a composição do texto, a estrutura plástica do livro apresentado, esse momento exerce um fascínio nas crianças, elas ouvem com atenção e observam os personagens, o cenário. Quando são convidadas ao reconto dessa história cada criança tem um entendimento diferente sobre o livro exposto, pois no momento da leitura, ela foi criando esquemas mentais para entender as imagens expostas.

Quando convidada a representa essa história no papel, a criança desenha o cenário, os personagens da maneira que essa história foi compreendida por ela, alguns pequenos esboçam escrita de algumas letras também para se aproximar do livro apresen-

tado para ela no momento da história.

Através dos livros de histórias, as crianças têm contato tanto com imagem como com a escrita, desenvolvendo suas capacidades das linguagens, oral e escrita.

Desenhar e escrever são formas de representação que precisam ser entendidas pelas crianças para que seu aprendizado ocorra de forma mais concreta.

A aquisição da linguagem tanto oral como escrita com crianças pequenas deve acontecer de maneira que seduza os pequenos para a aprendizagem. Atividade com meras repetições não deixam as crianças interessadas pelo processo do conhecimento. Buscar formas de diversificar os estudos com instrumentos novos deixa a aula mais interessante e o processo de aprendizagem mais eficaz.

No entanto os muitos estudos sobre a importância do desenho para criança pequena mostram que ao desenhar ela está se desenvolvendo e aprendendo a representar graficamente suas experiências e com isso a escrita também chegará e de forma mais consciente no pensamento das crianças.

Por isso é importante que as crianças tenham oportunidade de desenhar, se expressar livremente e com diversos materiais, de tamanhos e formas diferentes, posições variadas, pois ao desenhar a criança domina seus movimentos e gestos ampliando seus conhecimentos gráficos, motor, intelectual e de linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Arte não pode reduzir-se a uma disciplina que trata dos aspectos decorativos e festeiros, como passatempos de atividades sem significados, ocupando intervalos das aulas e ausências dos docentes. Não deve reduzir-se às práticas escolares do desenhar, colar, pintar, modelar com argila ou massinha. Ao contrário, deve ser tido como instrumento pedagógico que viabiliza a aprendizagem das crianças de Educação Infantil, ampliando seus olhares em relação ao mundo em seu potencial cognitivo, emocional contribuindo para a formação de pessoas críticas, reflexivas e atuantes desde cedo no meio social.

Podemos dizer que o conceito de criatividade também vem se ampliando, seja pelas leituras como pelas interpretações das obras de Arte. O professor da Educação Infantil precisa selecionar, reelaborar, reconstruir os materiais, abrir caminhos para o olhar e a escuta sensíveis. Precisa também ter repertórios imagéticos, musicais, literários, cênicos, audiovisuais, criatividade quanto ao uso de tintas, pincéis, massinhas, colagens, pinturas etc. Além de combinar materiais, inventar formas, pesquisar, testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos, estar aberto ao novo, à experimentação, à criação e ao erro e à dúvida. Dessa forma terá possibilidades de desenvolver uma aula dinâmica e cheia de possibilidades favoráveis à aprendizagem.

A Arte contribui na ampliação do olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis e estéticas, por isso, vitais. As linguagens de música, dança, teatro e artes visuais, quando bem trabalhadas nos espaços escolares, muito auxiliam às crianças no seu desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e até mesmo psíquico. As crianças passam a interagir melhor com os educadores, com os colegas, e passam a fazer melhor uso dos materiais oferecidos. Elas não têm medo de se sujar quando pintam, colam, usam tintas e outros materiais, estão focadas na obra, naquilo que estão produzindo e não no ambiente ao redor.

Quando dramatizam, expõem o que há em seu interior, transferem para si a história, o conto. Quando pintam, desenham rabiscam trazem para o papel o que pensam, o que sentem, o que está em seu interior. Quando dançam e ouvem música muitas não tem vergonha de quem está ao seu redor, liberam os movimentos, soltam o corpo e o sentimento do seu interior, entregam-se ao que é proposto com intensidade.

Assim, a Educação Infantil, como fora dito, é o espaço ideal para que as crianças tenham o primeiro contato com as linguagens da Arte. Neste segmento poderão ter contato com obras de Arte e construir um olhar sobre como ver, o que ver e analisar obras de arte sejam elas, esculpidas ou pintadas.

Concluímos acreditando que a Arte de fato pode favorecer a aprendizagem das crianças, ela contribui para a percepção estética, a sensibilidade, a psicomotricidade, a imaginação, o tato, a mudança do olhar, as relações, a oralidade, a percepção do corpo e do movimento etc. Permite também que o professor se reinvente e trabalhe com materiais diversificados, seja criativo e produza algo novo e não apenas copie sem refletir sobre aquilo que propõe aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica.

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLETO, Daniela Cristina. A importância da arte para a formação da criança. Revista Conteúdo. Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010, p.137-152.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho & escrita como sistema de representação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

PILLOTTO. Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima körting. Reflexões sobre o ensino das artes. Joinville, SC: Ed. UNIVILLE, 2001.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Ágere).

O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo destacar a relevância da contação de histórias no processo de aprendizagem da Educação Infantil, apresentando técnicas e abordagens para que os educadores possam integrá-las de forma eficaz em sala de aula. A contação de histórias desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, quando feita de forma coerente, ajuda a trabalhar novos conhecimentos em conjunto com os prévios, despertando emoções e curiosidade. As histórias são fundamentais para o desenvolvimento intelectual, psicológico e moral das crianças, promovendo reflexões sobre a diversidade social e cultural e impulsiona a criação de valores humanos. Na prática educativa, contar histórias não só desperta o interesse pela leitura, mas também enriquece o vocabulário das crianças. Os livros utilizados são ferramentas valiosas que provocam conflitos resolvidos por meio de diálogos, aguçando o senso crítico e participativo dos indivíduos. Este trabalho visa relatar a importância da contação de histórias na educação infantil, mostrando como essa prática contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Ao narrar uma história, o professor deve adotar uma abordagem descontraída e animada, criando um ambiente onde a criança possa mergulhar em um mundo distinto de sua realidade, estimulando sua criatividade e imaginação e, consequentemente, promovendo seu desenvolvimento. As histórias devem não apenas entreter, mas também contribuir para a formação do caráter da criança, oferecendo-lhes novas perspectivas e incentivando-as a refletir criticamente sobre sua própria realidade. Entende-se que a contação de histórias é uma ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, surge a seguinte indagação: quais são as contribuições do uso da contação de histórias como instrumento pedagógico para a aprendizagem da criança na Educação Infantil? Portanto, o propósito deste trabalho é examinar quais são as contribuições da contação de histórias como recurso pedagógico para o desenvolvimento do aprendizado das crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Educação Infantil; Literatura Infantil; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias tem sido uma prática ancestral que atravessa gerações, culturas e civilizações, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento infantil e na transmissão de valores, conhecimentos e tradições. Desde os primórdios da história da humanidade, as narrativas orais foram utilizadas como uma forma de entretenimento, educação e comunicação, desempenhando um papel central na formação das crianças. Na história da literatura infantil, podemos traçar suas raízes até tempos antigos, quando as histórias eram contadas em torno de fogueiras, em aldeias e tribos, transmitindo saberes, mitos e lendas. Com o passar dos séculos, a literatura infantil evoluiu e se diversificou, refletindo os valores, as crenças e as preocupações de cada época. É uma forma lúdica de transmitir conhecimentos e um poderoso estímulo à imaginação, destacando-se como um importante aliado na educação infantil ao promover o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças. Essa prática, considerada uma das mais antigas formas de difusão de valores essenciais para a convivência harmoniosa entre os seres humanos, vai além de ser uma ação educativa prazerosa. Ela oferece aos pequenos uma compreensão ampliada do mundo e contribui para a construção das identidades culturais através da memória oral. Ao estimular diferentes modos de expressão, a contação de histórias facilita as interações e o entendimento das próprias emoções das crianças. Além disso, essa atividade ajuda a reinventar o espaço da sala de aula, tornando-o mais divertido e atrativo para os sentidos.

No contexto educacional, a contação de histórias se estabeleceu como uma poderosa ferramenta pedagógica, especialmente na Educação Infantil. Por meio dessa prática, as crianças são imersas em um universo de fantasias, imaginação e criatividade, desenvolvendo habilidades cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais de forma lúdica e prazerosa. A contação de histórias emerge como uma prática de extraordinária importância para o desenvolvimento intelectual, psicológico e moral das crianças. Autores como Britto (2002) destacam que as histórias proporcionam às crianças a oportunidade de explorar diferentes universos, permitindo-lhes interpretar a sociedade de diversas maneiras e refletir sobre a diversidade social e cultural, o que estimula a formação de valores humanos.

Na educação infantil, a prática de contar histórias desperta um interesse simultâneo pela leitura e promove o enriquecimento do vocabulário. Os livros desempenham um papel fundamental nesse processo, pois são capazes de gerar conflitos que são resolvidos por meio de diálogos, incentivando o desenvolvimento do senso crítico e partici-

pativo das crianças na sociedade.

Procuramos destacar a importância da contação de histórias na educação infantil, fundamentado nas contribuições de autores como Abramovich (1997), Cunha (2013), Dohme (2000) e outros, além da perspectiva de professoras da Educação Infantil. Todos convergem para a ideia de que a leitura de histórias para crianças não apenas influencia seu desenvolvimento intelectual, mas também emocional, tornando-se crucial nessa fase da vida. O contador de histórias é uma figura que cativa a atenção de crianças e jovens ao apresentar a literatura de uma maneira única e envolvente. Utilizando a voz e o corpo para dar vida às narrativas, ele permite que os ouvintes se identifiquem com os personagens e elaborem sentimentos como raiva, medo, alegria, entre outros. Embora o texto escrito frequentemente sirva como suporte, a contação de histórias abre espaço para o improviso e a imaginação do narrador. Essa prática acontece no momento presente, com base na interação dinâmica entre o contador e os ouvintes, que também desempenham um papel ativo e essencial no processo.

Neste artigo, exploraremos o papel da contação de histórias como ferramenta pedagógica no desenvolvimento infantil na Educação Infantil, examinando seu impacto no processo de aprendizagem das crianças e as contribuições que oferece para seu desenvolvimento integral. Ao compreendermos a importância e os benefícios dessa prática milenar, estaremos aptos a promover um ambiente educacional mais enriquecedor e estimulante para as futuras gerações.

1 – UM OLHAR RÁPIDO SOBRE A HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil é uma área da literatura que se dedica à produção de obras voltadas para crianças, com o objetivo de entreter, educar e estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos pequenos leitores. Ao longo da história, a literatura infantil passou por diversas transformações, refletindo as mudanças sociais, culturais e pedagógicas de cada época. Se voltarmos às origens da literatura infantil, perceberemos que, inicialmente, as histórias destinadas às crianças não eram separadas das obras destinadas aos adultos. As fábulas, contos de fadas e mitos transmitidos oralmente de geração em geração tinham o propósito de ensinar lições morais, valores éticos e conhecimentos práticos para a vida em sociedade. Para refletir sobre a literatura infantil, é essencial considerar seu público: as crianças. Até o século XVII, as crianças conviviam igualmente com os adultos, sem um mundo infantil distinto e separado, ou uma visão especial da infância, não se escrevia especificamente para crianças.

Segundo Regina Zilberman, "[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros".

Até o século XVIII, as crianças não eram vistas socialmente como seres diferentes dos adultos; elas usavam as mesmas roupas, compartilhavam os mesmos ambientes domésticos e sociais, e também trabalhavam ao lado dos adultos. No entanto, a partir do século XVIII, a percepção sobre a infância mudou. As crianças passaram a ser consideradas como seres distintos dos adultos, com necessidades e características próprias, levando ao afastamento da vida "adulta" e à implementação de uma educação diferenciada para prepará-las para o futuro. Nesse período, as crianças começaram a ser vistas como indivíduos que requerem atenção especial, demarcada pela idade. O adulto idealizava a infância, percebendo-a como um período de inocência e dependência devido à falta de experiência com o mundo real. Até hoje, essa concepção persiste, com muitos considerando a infância como um espaço de alegria, inocência e desconhecimento da realidade. Os livros que refletem essa visão são escritos com o objetivo de educar e ajudar as crianças a enfrentarem a realidade.

Com o desenvolvimento da Psicologia da Aprendizagem, a infância passou a ser tratada como uma etapa de preparação do pensamento para a vida adulta. O pensamento infantil, ainda desprovido de uma lógica racional, é considerado em função das fases do raciocínio, que são entendidas como idades cronológicas. Essas concepções continuam presentes até hoje, influenciando a forma como os livros infantis são selecionados e catalogados pelas editoras.

Embora a literatura infantil seja fundamental para a formação das crianças, ela é relativamente recente em comparação com outras formas de literatura. Durante a transição do século XVII para o século XVIII, as crianças eram tratadas como miniaturas de adultos, realizando as mesmas tarefas e tendo acesso às mesmas obras literárias. No entanto, com o surgimento da burguesia e a reestruturação da família, houve uma mudança de perspectiva em relação às crianças, reconhecendo suas necessidades específicas. Nesse período, as crianças viviam realidades distintas: aquelas criadas em meio à nobreza tinham acesso aos grandes clássicos, enquanto as das classes menos favore-

cidas liam ou ouviam histórias de aventuras e lendas. Foi somente no século XVIII que a literatura infantil começou a ser reconhecida como uma ferramenta importante para ser integrada ao currículo escolar, auxiliando no desenvolvimento sociocognitivo das crianças.

Com o passar dos séculos e o desenvolvimento da impressão de livros, surgiram os primeiros textos escritos especialmente para crianças. No século XVII, por exemplo, o francês Charles Perrault publicou "Contos da Mamãe Gansa", que incluía histórias como "Chapeuzinho Vermelho" e "Cinderela". Mais tarde, no século XIX, os irmãos Grimm lançaram sua coleção de contos de fadas, contribuindo significativamente para a consolidação da literatura infantil como gênero literário próprio. Durante o século XX, a literatura infantil expandiu-se e diversificou-se, incorporando novos temas, estilos e abordagens. Autores como Beatrix Potter, Lewis Carroll, Monteiro Lobato e Maurice Sendak, entre outros, deixaram um legado duradouro na literatura infantil, criando personagens e histórias que encantaram e inspiraram gerações de leitores mirins.

Os pedagogos e professores, durante os séculos XVII e XVIII, foram os pioneiros na produção de literatura voltada especificamente para a educação infantil, com o intuito de educar moralmente as crianças. Um marco significativo desse movimento foi a obra de Fenélon (1651-1715), que buscava transmitir valores e crenças capazes de orientar as crianças ao longo de suas vidas. Assim, a literatura infantil surgiu como uma ferramenta poderosa não apenas para entreter, mas também para educar e moldar o caráter das novas gerações. Coelho (1984), afirma que:

Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse —modo é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade, em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os Ideais e Valores ou Desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e fundamenta...). (COELHO, 1984, p.10)

A arte da contação de histórias remonta a tempos imemoriais e figura entre as práticas mais antigas da humanidade. Por meio dela, são transmitidos costumes, valores e emoções, desempenhando um papel fundamental na formação cultural e social das comunidades. Mesmo antes do advento da escrita, a contação de histórias exercia uma influência significativa no processo de ensino-aprendizagem. O simples ato de ouvir e contar histórias tem sido uma constante em nossas vidas, desde os primeiros momentos após o nascimento. Através dessas narrativas, absorvemos conhecimento não apenas das experiências vivenciadas, mas também das lições e ensinamentos compartilhados oralmente ao longo do tempo. Craidy e Kaercher (2001) ressaltam que,

Todos temos necessidades de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos, sonhamos... Dessa necessidade humana surgiu a literatura: do desejo de ouvir e contar para, através desta prática, compartilhar. (CRAIDY

e KAERCHER, 2001, p.81)

No Brasil, a interação entre Literatura e Educação persiste, e a Literatura Infantil emergiu apenas no século XX, coincidindo com a introdução da Imprensa Régia, que passou a publicar obras pedagógicas e adaptações de textos portugueses. Nesse período, houve um aumento e diversificação da população nas grandes cidades brasileiras. O que anteriormente era predominantemente composto por administradores e comerciantes, passou a receber uma variedade de pessoas, incluindo trabalhadores ligados à produção e comercialização do café, bem como os filhos dos fazendeiros, que frequentavam escolas nas áreas urbanas.

Devido a esse processo de rápida urbanização, que ocorreu entre o final do século XIX e o início do século XX, surgiu um ambiente propício para o desenvolvimento da Literatura Infantil no Brasil, conforme apontado por Lajolo e Zilberman (1987, p.25). Nesse período, diversos autores contribuíram para a Literatura Infantil brasileira. Destacam-se nomes como Carlos Jansen, Figueiredo Pimentel, Coelho Neto, Olavo Bilac, Tales de Andrade, José Saturnino de Costa Pereira e Laemmert, cada um com suas obras distintas, como "Contos Seletos das Mil e Uma Noites", "Robinson Crusoé", "Contos da Carochinha", "Contos Pátrios", "Saudade", "Leitura para Meninos" e "Aventuras do Barão de Münchhausen".

Contudo, para muitos, o pioneiro da Literatura Infantil no Brasil foi José Bento Monteiro Lobato. Suas obras, direcionadas ao público infantil, apresentavam elementos e personagens emblemáticos da cultura brasileira. Em sua obra mais célebre, "Sítio do Picapau Amarelo", Lobato construiu um universo rico em contradições, onde questões locais e globais eram discutidas a partir de um lugar onde realidade e fantasia se entrelaçam harmoniosamente. Por meio de personagens como Dona Benta, Narizinho, Pedrinho, Tia Anastácia, Emília, Visconde de Sabugosa e Jeca Tatu, Lobato abordou questões sociais, políticas e culturais de maneira acessível e envolvente para as crianças.

Monteiro Lobato foi uma figura multifacetada, atuando como escritor, jornalista, editor e proprietário de uma gráfica, seu principal empreendimento, que prosperou graças a importações de maquinário gráfico dos Estados Unidos e da Europa. Em 1920, no

Natal, lançou sua primeira história infantil de grande sucesso, "A Menina do Narizinho Arrebitado". Insatisfeito com as traduções de obras europeias para crianças, Lobato optou por criar aventuras com personagens tipicamente brasileiros, resgatando costumes do interior e lendas do folclore nacional. Além disso, ele mesclou esses elementos com figuras da literatura universal, mitologia, quadrinhos e cinema, como destacado por ele mesmo: "No Sítio do Picapau Amarelo, Peter Pan brinca com o Gato Félix, enquanto o Saci ensina truques a Chapeuzinho Vermelho no país das Maravilhas de Alice." (Monteiro Lobato, www.lobato.globo.com).

Com essa obra, Lobato inaugurou de fato a Literatura Infantil brasileira, rompendo com os padrões ultrapassados e oferecendo ao público infantil brasileiro histórias repletas de fantasia e mais próximas de sua realidade. Embora destinada à leitura escolar, sua obra tinha como propósito principal cativar e divertir as crianças. Ambientada em terras brasileiras, mais especificamente em São Paulo, era repleta de imaginação, com personagens que transitavam entre a realidade e a fantasia de forma fluida e intrigante. Além de suas narrativas de ficção, Lobato foi pioneiro na transmissão de conhecimentos e ideias por meio de livros que abordavam história, geografia e matemática. Seu legado influenciou uma geração de autores que seguiram seu exemplo, fortalecendo assim a literatura brasileira, especialmente a infantil, e ampliando sua aceitação pela população.

A partir de Lobato, consolidou-se uma tradição literária que serviu de inspiração para toda uma produção literária brasileira, incluindo a infantil. Essa unidade entre os gêneros literários ressalta o papel fundamental que desempenham na sociedade, influenciando e moldando o imaginário coletivo. A partir desse ponto, os livros infantis tornaram-se mais atraentes e acessíveis às crianças. No entanto, para que os pequenos leitores tenham acesso a eles, é necessário o estímulo, seja dos pais ou dos professores, independentemente de serem incentivos grandes ou pequenos. O essencial é proporcionar às crianças a oportunidade de enriquecerem suas vidas por meio do contato com histórias maravilhosas que só podem ser encontradas nos livros.

A Literatura tem como objetivo transformar o indivíduo. Seja por meio da leitura ou da narrativa oral, é possível receber e renovar os valores transmitidos por essa forma de expressão artística.

2 – O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O primeiro contato das crianças com textos geralmente ocorre de forma oral, através da leitura e de textos visuais ricos em imagens e desenhos, frequentemente contados por pais ou outros familiares. A família desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo da criança, servindo como referência de hábitos e costumes nos primeiros anos da infância, pois é com os familiares que a criança mais interage socialmente. Como destaca Cavalcante (2004, p.67), “a importância da família na formação do leitor é imensa, visto que os primeiros anos da infância são marcados pelas relações desenvolvidas entre os pequenos e os grandes, pertencentes ao mesmo grupo de parentesco”.

A contação de histórias visa desenvolver a criticidade das crianças, proporcionando-lhes um universo de aprendizagens desafiadoras e prazerosas. As histórias permitem que os pequenos viajem pela imaginação, explorando mundos encantados e culturas diversas, onde a fantasia e a realidade se misturam. Conforme Brito (2002, p. 18) destaca, “ao ouvir a história, o leitor é transportado para um mundo onde tudo é possível: tapetes voam e galinhas põem ovos de ouro. Essa é a magia da fantasia”. Pequenos gestos como contar uma história influenciam significativamente o desenvolvimento emocional das crianças, permitindo-lhes explorar sua própria imaginação.

Enfatizando a importância dessa prática para o desenvolvimento infantil, o RCNEI (BRASIL, 1998, p.145) afirma que “a leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários”. Ao trabalhar a leitura por meio da contação de histórias, as crianças descobrem novas palavras e conhecimentos, que auxiliam no seu processo de aprendizagem. A literatura infantil representa um recurso de extrema importância a ser explorado no ambiente escolar, no entanto, é frequente encontrar crianças desinteressadas pela leitura. Nesse cenário, cabe ao professor desempenhar o papel de mediador. O livro, enquanto instrumento, é uma fonte rica de conhecimento, possibilitando ao aluno explorar o mundo que o cerca por meio da leitura. Um leitor habilidoso é capaz de interpretar o que lê e compreender melhor o contexto ao seu redor; assim, ao entrar em contato com o livro, a criança é estimulada a exercitar sua imaginação e criatividade. A contação de histórias, por sua vez, também contribui para o desenvolvimento intelectual da criança (Moreira; Paini, 2012, p. 3). De acordo com Morais et al. (2013, p. 71), o contato com os livros representa:

[...] fundamental para a criança, não apenas na forma impressa, pois a forma oral, por meio da contação de histórias, oferece suporte para ela entender, conviver, interagir e agir no mundo. Por isso, a contadora de histórias deve ter um repertório amplo e maneiras diferentes de contar, utilizar

autores atuais, clássicos como dos contos de fadas e fábulas, adequando suas intervenções de acordo com a faixa etária, interesse e envolvimento de cada grupo.

Pinto (2019) destaca que a prática da contação de histórias em sala de aula proporciona ao aluno uma ampla gama de habilidades, incluindo a capacidade de se expressar, imaginar, ouvir e falar em um universo de fantasia. É interessante salientar a ideia de Freire (1988, p.8) de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]". Nessa perspectiva, o objetivo da contação de histórias é contribuir para que o aluno se torne corresponsável pela aprendizagem, partindo do que ele já viu, sentiu e observou no seu dia a dia, aproximando esses fatos da cultura letrada. Dessa forma, o aluno compreende novos conhecimentos ao integrá-los com os conhecimentos previamente adquiridos.

A contação de histórias não deve ser realizada de forma mecânica, como se fosse apenas a leitura de um texto qualquer. É essencial que o leitor ou contador de histórias consiga envolver-se e envolver as crianças, utilizando sentidos que podem ser despertados durante a prática, como audição, visão e tato. Esses elementos alimentam a imaginação e transformam a leitura em uma experiência prazerosa e rica em fantasias. Quando o contador de histórias consegue estabelecer uma relação de interação e engajamento com a narrativa, as crianças se identificam com a história e seus personagens, o que desperta uma variedade de sentimentos, como admiração, simpatia, revolta e piedade. Isso, por sua vez, promove reflexões valiosas que elas levarão para a vida. Além disso, através da contação de histórias, o aluno pode ser introduzido no processo de alfabetização, adquirindo conhecimentos sobre objetos, interagindo com pessoas, professores e amigos, e contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Ao mergulhar na leitura de um livro, a criança adentra em um mundo imaginário, levantando hipóteses, despertando emoções e aprendendo a expressá-las. Para que esse processo ocorra de maneira eficaz, é fundamental que as crianças tenham acesso a livros, gibis ou outras formas que possibilitem a leitura e a contação de histórias.

Acreditamos, no entanto, que a contação de histórias, quando realizada em um ambiente acolhedor e lúdico, faz com que as crianças se sintam mais confortáveis e livres. Isso facilita o trabalho do professor, permitindo-lhe atuar de forma mais dinâmica e interativa. Assim, tanto o professor quanto as crianças participam ativamente, tornando esse momento ainda mais prazeroso. Autores como Souza e Bernardino (2011) também ressaltam a importância de ter ambientes adequados, harmoniosos e aconchegantes para a prática da contação de histórias. No entanto, sabemos que nem todas as escolas dispõem de tais ambientes. Nesse caso, a forma como o professor conduz a contação é ainda mais crucial.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p.14), "a criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura". Conforme ressalta Mesquita Neta (2014, p. 90):

A criança é sujeito em processo de desenvolvimento, mas é comum encontrarmos escolas que não possibilitam o livre acesso aos livros para que as crianças desenvolvam o hábito de ler, ao problema atribuindo o fato de crianças serem pequenas e rasgarem o livro ou que ainda não sabem ler. O hábito de ler possibilita que a criança desenvolva aspectos tanto cognitivos como sócios-afetivos e, claramente, a linguagem verbal. Portanto, é notável a importância de se trabalhar desde cedo a leitura com as crianças, e por se tratar de crianças do Infantil-4, que compõem a faixa etária de crianças de 4 e 5 anos, que ainda não dominam a leitura, sendo importante trabalhar a contação de história como um meio de introdução à leitura.

Conforme Santana (2018) enfatiza, a prática da contação de histórias na Educação Infantil desempenha um papel abrangente e fundamental. Vai além de simplesmente acalmar as crianças para dormir; atua como um método pedagógico repleto de benefícios. Tanto em ambiente escolar quanto doméstico, a contação de histórias proporciona acolhimento, conhecimento e aprendizado. Mesmo para crianças muito pequenas, que ainda não dominam a leitura, ouvir a história contada pelo professor é uma fonte de conhecimento que estimula a fala, a imaginação e a criatividade. Com crianças mais velhas, o livro assume o papel de formar leitores proficientes, e cabe ao professor possibilitar essa formação, oferecendo contações de histórias de maneira lúdica e cativante, de modo que os alunos desenvolvam o prazer pela leitura (Santana, 2018). Barros (2013) destaca a importância de incluir a literatura infantil no currículo escolar, ressaltando que a contação de histórias evoluiu de uma prática meramente recreativa para uma ferramenta pedagógica essencial.

De acordo com Dantas (2019), a contação de histórias abre as portas para um mundo imaginário repleto de desafios e descobertas, permitindo que a criança associe as narrativas contadas em sala de aula com sua própria vivência. Dessa forma, ao ouvir histórias, a criança desenvolve habilidades para lidar com problemas, sentimentos e emoções. Diante disso, fica evidente que a arte de contar histórias não é uma tarefa simples. Para as crianças mais jovens, é necessário adotar práticas de leitura que fa-

çam conexão com sua realidade cotidiana, para que possam encontrar significado nas histórias que ouvem. Não há nada mais encantador do que entrar em uma livraria, biblioteca ou até mesmo uma casa e perceber que há um espaço dedicado aos livros, onde crianças se envolvem com os livros infantis de maneira natural e prazerosa.

Esse é o propósito do livro infantil: encantar a criança (ou até mesmo o adulto) desde a sua capa até o desfecho da história. O objetivo é levá-los a uma jornada por suas páginas, apresentando-lhes diferentes lugares, personagens e situações. Os livros infantis e as histórias que contêm podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento e na intelectualidade dos jovens leitores. A leitura é uma forma essencial de comunicação que contribui para o crescimento e a transformação do indivíduo, estimulando sua capacidade crítica e criativa.

Para as crianças, cultivar o hábito da leitura é fundamental, pois aprimora sua linguagem e fortalece sua conexão com o mundo ao seu redor. Na escola, o professor dispõe de diversas ferramentas para envolver os alunos na contação de histórias. Expressões faciais e diferentes vozes são algumas delas. Através da narração de contos, o professor pode ensinar sobre características, países, culturas diversas, questões sociais, personalidades e expressões de sentimentos, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem (Lima; Mendonça; Sampaio, 2018).

A contação de histórias envolve o aspecto lúdico, que desempenha um papel crucial no processo de aprendizado. Quando contadas em um ambiente de roda de conversa, por exemplo, as histórias permitem que os alunos se relacionem entre si, aprendendo sobre diferenças e semelhanças. O papel do professor no desenvolvimento de atividades que envolvam a leitura e a escrita é fundamental. Ele é responsável por construir experiências significativas para as crianças no mundo letrado, como ressaltado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 135):

"A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala de aula, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, em uma atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita."

Mesmo antes da formalização da contação de histórias como método educacional, ela já era praticada há muito tempo, uma vez que muitas culturas compartilhavam histórias enquanto realizavam outras atividades, como o trabalho. Embora qualquer pessoa possa ser um contador de histórias, dentro do contexto escolar, cabe ao professor assumir esse papel, utilizando diversos recursos para prender a atenção dos alunos e criar estratégias que favoreçam o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a pesquisa, destaco a importância da contação de histórias como uma ferramenta valiosa no processo educacional, especialmente na Educação Infantil. Ao longo deste estudo, foi evidenciado o papel significativo que a contação de histórias desempenha no desenvolvimento das crianças, estimulando a imaginação, a criatividade, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, além de promover a empatia e o entendimento de diferentes culturas e realidades. Ficou claro que a literatura infantil e a prática da contação de histórias têm o poder de envolver as crianças em um mundo de descobertas, desafios e aprendizado, proporcionando-lhes experiências enriquecedoras e significativas. Além disso, ressaltamos a importância do papel do professor como mediador nesse processo, utilizando técnicas e recursos variados para tornar a experiência de contar histórias ainda mais cativante e educativa. Para discutir a importância da contação de histórias para o desenvolvimento infantil segundo o olhar de professoras da Educação Infantil, bem como identificar, através de seus depoimentos, como realizam esses momentos para seus alunos, analisamos os dados e percebemos que o ato de contar histórias pode despertar a curiosidade, a imaginação, os sentimentos e outras características humanas, favorecendo a construção da identidade dos educandos.

Considerando a importância dos professores na vida escolar das crianças e o papel fundamental que desempenham na promoção dessa prática, as entrevistas semiestruturadas revelaram que as professoras veem na contação de histórias uma base para tornar suas aulas mais lúdicas e dinâmicas. Elas acreditam que diversos materiais podem ser utilizados para tornar esse momento mais reflexivo, inserindo as crianças em diferentes mundos por meio da imaginação.

Como é sabido, é fundamental que desde cedo a criança considere o livro como parte integrante de seus brinquedos, sendo apresentado a ela por pessoas capacitadas ou com quem mantenha uma ligação afetiva. Gradualmente, a criança deve compreender a importância da leitura em sua vida. Para aquelas que ainda não dominam a habilidade da leitura, ouvir histórias é uma excelente opção. Com estímulos provenientes dos pais, especialmente quando estes são leitores ávidos, a criança desenvolverá facilmente o interesse pela leitura e buscará frequentar bibliotecas públicas ou esco-

lares, nutrindo um amor pelos livros, tanto os que possui quanto os que não possui. É certo que, ao ingressar na idade escolar, a capacidade de aprendizado e cognição da criança será ampliada significativamente. Para se tornar um adulto leitor, é imprescindível que a criança seja uma leitora desde cedo. Caso contrário, corre o risco de deixar de lado esse hábito ao longo de seu desenvolvimento.

A leitura facilita o acesso à informação, promovendo uma maior capacidade crítica e contribuindo para o exercício da cidadania. Existem inúmeras iniciativas que auxiliam no desenvolvimento desse processo, tais como programas e projetos de incentivo à leitura realizados por escolas, bibliotecas e pais. Compete às instituições dedicadas à educação e à cultura, como bibliotecas e escolas, garantir o acesso das crianças à leitura, incentivar a ampliação e a melhoria do acervo literário, promover eventos que conscientizem sobre a importância da leitura, organizar momentos de leitura livre e oferecer diversas técnicas de leitura. Estas são apenas algumas das ações que, se implementadas, poderão contribuir significativamente para a formação de leitores capazes de interagir com o mundo por meio da leitura.

Além disso, é responsabilidade dos educadores, especialmente dos bibliotecários, permanecerem em constante processo de formação, atualizando-se por meio de cursos voltados para o estímulo à leitura. A educação contínua desses profissionais é fundamental, pois sua própria educação influencia diretamente na maneira como exercem sua influência sobre as crianças e jovens.

Portanto, concluímos que investir na contação de histórias dentro e fora da sala de aula é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando não apenas o gosto pela leitura, mas também habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para sua formação. É necessário promover um ambiente propício para a interação com os livros e histórias, incentivando o hábito da leitura desde os primeiros anos de vida, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais crítica, criativa e empática.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione,1997.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação infantil. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, D. S. A importância da leitura na formação social do indivíduo. Revela. Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano IV, Nº VIII- JUN 2002. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf . Acesso em: 30 de março de 2024.

CAVALCANTE, J. Caminhos da leitura infantil e juvenil. São Paulo: Paulos, 2004.

COELHO, N. N. A literatura infantil: história, teoria, análise. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. Educação infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, E. (org.). Práticas pedagógicas para a inclusão e a diversidade. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013.

DOHME, V. D. Técnicas de contar histórias. 8. ed. São Paulo: Informal Editora, 2000.

FREIRE, P. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MATOS, G. A. O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertorio para encantar/ Gislayne Avelar Matos, InnoSorsy. -2ed. São Paulo: MartinsFontes, 2007.

MIGUEZ, F. Nas arte-manhas do imaginário infantil. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, L. O; BERNARDINO, A. D. A contação de história com estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental.Vol.6 nº12jul./dez. 2011. P.235-249. Educare et Educare: Revista de Educação, 2011.

O DOMÍNIO DA LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA

AMANDA APARECIDA LANDIM DE OLIVEIRA

RESUMO

Ao se pensar em Artes Visuais uma gama de possibilidades de estudos pode ser elencada devido a sua complexidade na capacidade de criação artística. Este estudo trouxe como eixo condutor os reparos ocorridos no cenário da Vila de Paranapiacaba que, como patrimônio histórico, teve preservado suas características e aspectos da região, mas passou a ser um interessante centro turístico, conhecido como a vila inglesa de Santo André. O objetivo principal desta amostra científica foi analisar a preservação histórica cultural da Vila de Paranapiacaba na ótica da arte visual e da fotografia mediante a leitura de imagens. O estudo abordou também sobre as contribuições das imagens fotográficas no ensino de Artes Visuais e o aporte de possibilidades de aprendizagem que as mesmas abarcam para auxiliar o educando e o educador no desenvolvimento de outras áreas do currículo.

Palavras chaves: Patrimônio histórico, cultural e artístico, leitura de imagens, Artes Visuais, fotografia.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz como eixo condutor os reparos ocorridos no cenário da Vila de Paranapiacaba que, como patrimônio histórico, teve preservado suas características e aspectos da região, mas passou a ser um interessante centro turístico, conhecido como a vila inglesa de Santo André.

A modalidade escolhida é a fotografia e foi elaborado um projeto e leitura de imagens a ser trabalhado com alunos do 1º Ano do Ensino Médio. O tema a ser trabalhado é a Educação visual e tecnológica: “A fotografia como recurso de aprendizagem sociocultural e artística - A Vila de Paranapiacaba na ótica do tempo”.

O projeto contemplará as artes visuais, pois traz a historicidade, a cultura e a preservação da Vila de Paranapiacaba numa linha de tempo expressiva, onde a apresentação de fotos antigas e atuais comprova a existência do patrimônio histórico, dos marcos iniciais do local como a Vila Ferroviária, adquirida pela cidade de Santo André desde 2002 até os doas atuais.

Em 1826, o francês Joseph Nicéphore tornou-se conhecido por ser o primeiro a realizar um registro tido publicamente como fotografia, porém a ideia do processo técnico para concepção de uma imagem já vem de muitos anos, com Da Vinci (1558), usando a 'câmera escura' para esboçar suas pinturas (KOSSOY, 1989).

A fotografia desde os primórdios foi utilizada para registrar marcos da vivência humana e com o passar do tempo passou a ser fator marcante no cotidiano do homem para o registro de momentos e fatos relevantes, seja para recordação de bons momentos em situações casuais, eventos familiares importantes, festas, casamentos, ou seja, como acervo histórico do cenário político e econômico de uma determinada época, ou ainda para estudos étnicos e geográficos, seja para a polícia investigativa que a utiliza como instrumento de pesquisa, seja como simples forma de arte (VAZ, 2006).

Os estudos sobre artes visuais levam a pensar como os diferentes tipos de imagens adentram o cotidiano das pessoas (a visualização de uma época), atrelando as técnicas de produção e circulação das imagens ao modo como são identificados os diferentes grupos e espaços sociais (os padrões de visualidade), propondo um olhar sobre o mundo (a visão), interagindo com a nossa contextualização da realidade trazendo inspiração aos modelos de ação social (os regimes de visualidade) (LEITE, 1998).

De acordo com Knauss (2006, p.87) há duas amplas perspectivas de estudo da arte visual, uma mais restrita, que mapeia a experiência visual da sociedade ocidental no momento atual (marcada pela imagem digital e virtual), e outra de maior abrangência que possibilita uma reflexão sobre diferentes experiências visuais ao longo da história em diversos tempos e sociedades.

Este estudo constitui-se de uma série de observações sobre a relação entre história, fotografia e cultura visual, sem a pretensão de ser exaustivo na revisão bibliográfica, visando dar certas orientações e pistas para pensar o lugar da fotografia no contexto mais amplo dos estudos sobre a imagem.

Quando se fala em artes visuais não se pode esquecer que além das formas tradicionais com a pintura, a escultura, o desenho, à gravura, a arquitetura, o artefato e o desenho industrial essa linguagem inclui também outras modalidades resultantes dos avanços tecnológicos como as fotografias, artes gráficas, o cinema, a televisão entre outros. (KERN, 2005).

Cada uma dessas visualidades tem sua peculiaridade e pode favorecer a realização de uma série de atividades criativas e instigantes na educação em artes visuais requerendo do educador constante atualização sobre os conteúdos e as experiências relacionadas aos materiais as técnicas e as

formas visuais. Além disso é preciso considerar as técnicas, procedimentos, informações históricas, produtores, relações culturais e sociais envolvidas na experiência que darão suporte às suas representações, conceitos ou teorias sobre a arte. Tais representações transformam-se ao longo do tempo (PORTELLA, 2008).

Considerando o que é disponibilizado nas páginas do museu virtual do projeto Portinari, concebe-se uma proposta onde as novas mídias produzem metáforas que contribuem para a prática do ensino da arte. No contexto educacional brasileiro, o trabalho com a arte dentro do universo educacional dispõe de recursos e procedimentos que vêm sendo utilizados em larga escala ao longo do tempo em propostas estruturadas com maior ou menor apuro em função de suporte pedagógico que é subsidiar considerando a utilização da utilização da informática. Neste contexto são amplamente utilizados softwares educacionais e hoje em especial acrescenta-se a internet, a fotografia e seus recursos e hipermídia que levam a este contexto a um número ainda maior de elementos capazes de interferir no universo da expressão artística (PORTELLA, 2008).

Embora não seja esse o ângulo mais específico dessa análise cabe comentar que o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética oferecidos pela arte caracteriza um modo particular de lidar com a sensibilidade, à imaginação e a criatividade. O processo de ensino da arte permite também novas relações entre outras disciplinas do currículo. Entre inúmeras funções cumpridas pelo trabalho com a Arte poderíamos citar a possibilidade de acesso a valores de outras culturas e consequentemente a análise de sua realidade cotidiana, a dimensão social adquirida pelas manifestações artísticas, a compreensão da arte determinando perfis profissionais, e as novas leituras do fazer artístico a luz dos códigos visuais da modernidade (PORTELLA, 2008).

O objetivo geral de estudo foi reconhecer a fotografia como instrumento de arte visual contemporâneo a partir de sua historicidade, tendo em vista que a mesma se modernizou com as novas tecnologias, porém sua existência é antiga. Os objetivos específicos foram: analisar a preservação histórica cultural da Vila de Paranapiacaba na ótica da arte visual e da fotografia; mapear ações em que a fotografia trouxe modernidade as Artes Visuais.

Diante do tema escolhido, a problematização é: Como a fotografia tem sido utilizada na educação junto às novas tecnologias em Artes Visuais? Este problema de pesquisa será abarcado durante vários momentos do projeto onde os alunos serão levados a questionar o uso da imagem e a utilização da mesma, realizando comparativos de cenários antigos e atuais, de antes e depois e assim perceber como as novas tecnologias possibilitaram resgatar fatos do passado e também captar fatos do presente e prospectar ações futuras.

No andamento da sequência didática esta pergunta retornará aos alunos e terá feedbacks diferenciados ao passo em que experimentam novas situações de aprendizagem junto a fotografia e as correlacionam com a Arte Visual, unindo a teoria a prática.

DESENVOLVIMENTO

É costume chamar a fotografia, o cinema, a televisão e o vídeo de “imagens técnicas”. Prefiro chamá-las de “imagens tecnológicas”. Por quê? Pelo fato de que a feitura manual de qualquer imagem, e grande parte do fazer humano, sempre implica uma técnica. Em palavras simples, a técnica é um saber fazer, de acordo com passos que se integram uns aos outros até a compleição de um todo. Já a tecnologia se dá quando uma máquina integra uma técnica no seu processo, provocando sua automatização. Técnica e tecnologia para que a compreensão da técnica fique um pouco mais trabalhada, recorro às origens dessa palavra. No grego, o sentido de técnica (techné) era inseparável de epistéme e poiésis. Epist éme denota conhecimento, o verdadeiro conhecimento das causas que são necessariamente verdadeiras (KOSSOY, 2007).

A partir disso, o conhecimento, a criação e a técnica passaram a ser vistos de modo relativamente isolado, cada um no seu território. Apesar de limitado quando comparado com o sentido original grego, o significado de técnica se tornou mais complexo a partir do advento das tecnologias industriais (MACHADO, 1988).

No que diz respeito à distinção entre técnica e tecnologia, enquanto a primeira se caracteriza por habilidades que são introjetadas pelo indivíduo, a tecnologia envolve um dispositivo, aparelho ou máquina que é capaz de encarnar, fora do corpo humano, um saber técnico, um conhecimento científico acerca de habilidades técnicas específicas. Por isso, pode-se afirmar que a tecnologia é filha da revolução industrial. No que diz respeito à imagem, antes da industrialização, os instrumentos técnicos para a sua produção eram prolongamentos do gesto hábil, concentrado nas extremidades das mãos, como é o caso do lápis, do pincel ou do cinzel. Já a tecnologia dá corpo a um saber técnico introjetado nos seus próprios dispositivos materiais. No campo da imagem, isso começou com a fotografia e foi se sofisticando cada vez mais no decorrer do século XX (KOSSOY, 2007).

Com essas explicações, espera-se ter deixado claro porque chama-se a fotografia

e seus sucedâneos de imagens tecnológicas e não simplesmente técnicas. A tecnologia absorve a técnica, mas vai além dela. A fotografia exemplifica isso cristalinamente. A câmera é uma máquina que encapsulou no seu funcionamento todo.

2.1 A GÊNESE FOTOGRÁFICA

Há autores que defendem que a imagem deve ser estudada a partir de sua gênese. Isso é muito verdadeiro nas imagens tecnológicas de que a fotografia é a mãe. A fotografia fixa é uma herdeira da câmera escura e do olho centralizado da tradição perspectivista da pintura, isto é, de certo sistema de codificação que busca, por meios artificiais, reproduzir um objeto do mundo visível com fidelidade (SAMAIN, 2005).

A câmera escura (do latim camara obscura) é um aparelho óptico, usualmente uma caixa com um buraco no canto, pelo qual passa a luz refletida em um objeto externo. Assim, a luz atinge uma superfície interna na caixa, na qual a imagem invertida do objeto é reproduzida. Embora a câmera fotográfica seja mais sofisticada, ela segue o mesmo princípio, tanto é que o negativo da foto é a imagem invertida do objeto fotografado (FLUSSER, 1985).

De acordo com Flusser (1985) a câmera fotográfica é uma espécie de órgão sensitivo que tenta imitar o funcionamento do olho humano. Ela age como uma extensão mecânica do nosso olho. O diafragma da câmera, que controla a quantidade de luz, imita a íris, órgão capaz de recepcionar os comprimentos de onda de cada cor, decodificando-os para diferenciar o claro do escuro e as distinções de cores. A lente da câmera imita o cristalino, que é responsável por focalizar as imagens que vemos e mudar a cor.

A retina encontra sua correspondência na parte de trás da câmera, uma superfície fotossensível sobre a qual se forma a imagem. As imagens são fixadas por meio de gradações tonais que vão do branco ao preto, da luz à escuridão e de um tempo maior a menor de exposição. Tecnologia tão precisa aperfeiçoou sobremaneira a vocação reprodutora da câmera escura na sua busca de registrar a realidade visível com fidelidade. Aliás, uma fidelidade paradoxal, pois, embora a foto revelada seja uma emanação do objeto, seu traço, fragmento, vestígio, sua marca e prova aquele pedaço de realidade. Embora a manipulação computacional e o advento das câmeras digitais tenham introduzido grandes transformações no universo da fotografia, os princípios acima permanecem como o verdadeiro DNA da imagem fotográfica, cujos caracteres serão explorados em mais detalhes a seguir (DUBOIS, 1994).

O DNA DA IMAGEM FOTOGRÁFICA

Costuma-se dizer que a fotografia funciona como uma verdadeira cartilha semiótica. Os conceitos fundamentais que a semiótica, a ciência de todos os tipos de linguagens utiliza para analisar uma linguagem, na fotografia ficam quase que didaticamente expostos. Quais são esses conceitos?

Para se compreender como e por que uma linguagem é capaz de significar, devemos levar em consideração, antes de tudo, a maneira como ela é produzida, com ênfase no agente dessa produção e nos meios que lhe estão disponíveis para isso. A seguir, é preciso analisar de que modo a linguagem em questão é capaz de representar algo que está fora dela, isto é, seu objeto ou referente, comumente chamado de "conteúdo".

Ora, a exploração das referências de uma linguagem implica o exame de suas características internas que a habilitam a apresentar, indicar ou representar o que ela assim o faz. Só então podemos passar para a questão da interpretação. Que tipos de efeitos interpretativos aquela linguagem está apta a produzir no receptor? Os significados de uma linguagem dependem desse trinômio: suas características internas, suas referências e as interpretações que enseja (DUBOIS, 1994).

Por fim, pode-se analisar os modos de distribuição ou difusão de uma linguagem. Por exemplo, o livro tem um modo de distribuição distinto do jornal, que, por sua vez, distingue-se do cinema, ambos da difusão televisiva e todos diferem dos modos de acesso e comunicação introduzidos pelos meios digitais. Passarei, a seguir, a examinar como cada um desses elementos se comporta na fotografia, com ênfase no aspecto interpretativo, terceiro membro do trinômio acima mencionado e que, no caso da fotografia, chamarei de "leitura da fotografia", para, então, discorrer brevemente sobre os modos tradicionais e digitais de difusão da fotografia. Isso tudo, antes de passarmos ao exercício de leitura de algumas fotos escolhidas para tal (SANTAELLA, 2007).

O AGENTE E O ATO DE FOTOGRAFAR

O fotógrafo já foi associado à figura do caçador por muitos estudiosos da fotografia. De fato, essa é uma das principais capacidades que caracterizam o fotógrafo, aquele que lança ao mundo um olhar discriminatório, buscando flagrar e capturar um instante que, no correr da vida, esteja carregado de algum sentido (DUBOIS, 1994).

Para Kossoy (2007) atrás do visor de uma câmera, está um sujeito que maneja essa prótese óptica mais com os olhos do que com as mãos. Por isso mesmo, o ato de fotografar cria uma coreografia própria e se faz acompanhar de certa solenidade: as paradas, as hesitações, os movimentos

de escolha, as tomadas de decisão. Seleção de enquadramentos, de pontos de vista, de proximidade e afastamento, de ângulos constitui o âmago do ato fotográfico.

Fotografar é, portanto, um ato de escolha, fruto de uma atenção seletiva. O que congelar para sempre? Para onde dirigir o olho da câmera? A que distância, em que posição e sob qual ângulo se colocar em relação ao motivo a ser fotografado? Que lugar ocupa o fotógrafo diante do espetáculo do mundo, vasto mundo? Como enquadrar? O que fica dentro e o que fica fora da inevitável moldura da foto? Tudo isso porque, depois do clique, depois do gatilho, do corte ao vivo de uma fatia única e singular de espaço e tempo, não há mais como mudar o instante que se congelou para sempre (KOSSOY, 2007).

Com o advento das câmeras digitais e dos telefones celulares providos de câmeras, o ritual do ato fotográfico, descrito acima, de certa maneira, passou a ficar restrito aos fotógrafos profissionais, pois fotografar tornou-se uma ação trivial. O comportamento de quem fotografa depende do tipo de equipamento com que se está munido. As pequenas câmeras digitais do tamanho da palma de nossas mãos, que cabem no bolso, podem nos acompanhar a qualquer lugar e durante todo o tempo. A leveza dessas câmeras e a simplicidade de seu uso excluem a necessidade de qualquer perícia, destreza ou habilidade por parte do agente (SANTAELLA, 2007).

Fotografar tornou-se um ato indiscriminado, pois errar, tanto no gesto quanto no alvo, não traz consequências. Quando o gesto se torna mínimo, o alvo pode ser qualquer coisa e o resultado é descartável sem quaisquer prejuízos. Além de indiscriminado, o gesto torna-se também inconsequente (SANTAELLA, 2007).

Sem as paradas, sem as hesitações, sem os movimentos de escolha, sem as tomadas de decisão, o ato fotográfico perde a solenidade do gesto e se banaliza: qualquer um torna-se fotógrafo de fotos padronizadas. O que se ganha em democratização, perde-se em especialização. Escolhas de enquadramentos, de pontos de vista, de proximidade e distância, de ângulos, que se constituem no cerne do ato fotográfico, são substituídas por movimentos mecânicos, rápidos, irrefletidos. Basta um enquadramento eficaz, sempre de um ponto de vista frontal daquilo que cabe na telinha minúscula, e – clique. (KOSSOY, 2007)

LER A FOTOGRAFIA

Há pelo menos três níveis de apreensão de uma foto. Antes de tudo, uma foto, qualquer foto, produz em nós algum tipo de sentimento, às vezes imperceptível, às vezes muito intenso. Entretanto, não obstante a importância dos sentimentos, eles correspondem apenas ao primeiro nível de apreensão de uma foto. Em um segundo nível, vemos uma foto, isto é, identificamos seu motivo, aquilo que está nela fotografado. Assim, ao olharmos para uma foto, reconhecemos traços, identificamos o que foi fotografado. Quando essa identificação não é imediata, buscamos pistas e brincamos com adivinhações e acertos sobre o local e a situação que ali aparecem. Mas é apenas no terceiro nível de apreensão que surge a diferença entre ver fotos e ler fotos (SANTAELLA, 2007).

Ler uma foto é lançar um olhar atento àquilo que a constitui como linguagem visual, com as especificidades que lhe são próprias. Significa fazer do olhar uma espécie de máquina de sentir e conhecer. Assim, uma vez diante da fotografia, trata-se de buscar a unidade melódica de suas luzes, linhas e direções, suas escalas e volumes, seus eixos e suas sombras, enfim, contemplar a atmosfera que ela oferta ao olhar, pois a significação imanente dos motivos e temas fotografados é inseparável do arranjo singular que o fotógrafo escolheu apresentar (DUBOIS, 1994).

Tanto os valores temporais de que o motivo fotografado está carregado, quanto as opções espaciais feitas pelo fotógrafo, na sua simbiose corporal e sensória com a câmera, ficam plasmados em uma foto. Por isso mesmo, valores temporais e opções espaciais podem ser tomados como guias para a leitura da imagem fotográfica. O espaço é tanto interno quanto externo. Um espaço objetivo que existe fora da foto foi nela capturado. Explorar os detalhes da foto nos remete e nos dá a conhecer a realidade que nela se plasmou. Mas o externo está, de fato, internalizado na imagem de acordo com os potenciais e limites da câmera que o fotógrafo aprendeu a manejar nas suas escolhas de composições significativas (SANTAELLA, 2007). Fotos realizam com primor o cruzamento mais que perfeito entre tempo e espaço. Toda foto, qualquer foto que seja, congela e eterniza o tempo. Clicar o botão significa cortar, sem revogação possível, o fluxo do tempo e, consequentemente,o escorrer da vida. O que ficou lá capturado interrompeu o continuum da existência do s seres e das coisas. Mas ganhou, com isso, a eternidade e a possibilidade de ser reproduzido em infinitas cópias (KOSSOY, 2007).

Diferentemente de uma pintura, como foi já brilhantemente discutido por

Walter Benjamin no seu antológico ensaio sobre “A obra de arte na era da reproduti bilidade técnica”, fotos foram feitas para serem copiadas, pois não existe um ori ginal senão o negativo, matriz de cópias.

Paradoxalmente à sua vocação para o eterno, aquilo que a foto capturou e con-

gelou fica impregnado de sua própria temporalidade. Fotos são feixes de indicações temporais. Nesses feixes encontram-se as marcas do tempo não só do tema fotografado, como também do estado da arte do aparato técnico utilizado pelo fotógrafo.

Quanto mais estiver enfatizado o caráter estético de uma fotografia, fruto do talento com que alguns agentes entram em simbiose com o olho da câmera no confronto com o real, mais a foto acionará as faculdades sensíveis dos seus leitores. Quanto mais o flagrante fotográfico for capaz de diagnosticar os múltiplos pontos de vista de uma dada situação, tanto mais seus leitores serão capazes de encontrar pistas para a reconstituição dessa situação. Quanto mais uma foto for portadora de valores simbólicos, mais carregada ela estará de significados coletivos que falam à cultura.

PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

a) Metodologia

Aula prática e expositiva-dialogada; estudo de textos históricos sobre a fotografia e sobre a Vila de Paranapiacaba; pesquisa de campo; estudos dirigidos; discussão de filmes, fotografias, livros e/ou textos; maquetes com materiais recicláveis, pesquisas na Internet; trabalhos colaborativos por meio das redes sociais (Facebook, Twitter, blogs), entre outros.

Apresentação

O objetivo desta sequência didática é abordar a importância a conservação do Patrimônio Cultural Material presente na Arquitetura Histórica da Vila de Paranapiacaba como conteúdo de aprendizagem em Artes Visuais. A educação patrimonial inserida no processo educacional juntamente com as práticas e temas interdisciplinares nas aulas de Artes Visuais, apresentam subsídios para proporcionar ao educando um maior contato com a criação cultural, o fazer continuado da coletividade e estudos sobre o espaço próprio.

Disciplinas envolvidas: Artes Visuais e História

Conteúdo

Estudo do Patrimônio Cultural da Vila de Paranapiacaba no contexto das Artes Visuais.

Objetivos

-Verificar as características do local e sua paisagem na ótica da arte visual;

-Descrever a situação atual do espaço para realização de mostras

fotográficas;

Analisar a conservação do Patrimonio Culltural da Vila de Paranapiacaba;

Realizar comparativos de como o vilarejo era antes de pertencer ao município de Santo André;

Promover aos alunos estudo histórico-artístico do local;

Envolver o aluno com a técnica da fotogrtafia e sua história no campo das

Artes Visuais;

Praticar a ação de fotografar.

Anos

1º Ano do Ensino Médio.

Tempo estimado Dez aulas.

Duração: Embora a sequência tenha cinco etapas, foram estipuladas 10 aulas. Essa escolha foi feita sabendo que a construção dos conhecimentos pedidos em cada atividade pode levar mais de uma aula.

Desenvolvimento

1ª etapa - Vídeo e história da fotografia no contexto das Artes Visuais (1 aula)

Aula 1 - Os alunos serão levados a sala de vídeo e assistirão um documentário sobre a Vila de Paranapiacaba.

2ª etapa - Vista ao local, observação e registros (2 aulas)

Aula 1 - Antes da visita serão realizadas leituras de textos e imagens referentes a Vila de Paranapiacaba utilizando recursos contidos na literatura, web, reproduções de imagens. Também será programada a ficha descritiva, o modelo de entrevista com questionamentos, curiosidades e críticas, para serem feitas aos moradores da vila durante a visita. No “depois” espera-se a escrita de texto e registro visual sobre a visita realizada e conversa sobre a experiência estética realizada.

Aula 2 - Visita ao local para mapeamento da região. Visita aos patrimônios históricos como: - Estação ferroviária, Parte alta da Vila de Paranapiacaba, Castelinho, Igreja Bom Jesus de Paranapiacaba, antigo mercado, Torre do Relógio, Trilha do mirante, entre outros locais importantes do Vilarejo. Durante a visita os alunos farão a entrevista com os moradores e registros numa ficha descritiva e tirarão fotos para realizaram os trabalhos que constarão nas próximas etapas. Os registros dar-se-ão antes e depois da visita.

3ª etapa - Exploração artística (2 aulas)

Construção de réplicas dos patrimônios históricos da Vila de Paranapiacaba através de desenhos para planificação das futuras maquetes, a partir do tema “A

Vila de Paranapiacaba como espaço histórico, cultural e artístico". Para as maquetes, serão usados materiais reciclados. Montagem de ambiente contextualizando os resultados das experiências e aprendizagens deste processo.

4ª etapa - Mostra fotográfica (2 aulas)

Aula 1-Criação de um ambiente em sala de aula com painéis com as fotos que foram tiradas e reveladas pelos alunos com a devida descrição de cada local.

Aula 2- exibição de um painel com fotos da entrevista com moradores e painéis com as respostas coletadas e gráficos com dados obtidos sobre a preservação do patrimônio cultural junto aos moradores. Explanação do grupo de alunos sobre o material exposto.

5ª etapa - Apropriação (3 aulas)

Será realizada a 'Feira Cultural' na escola, com a sala-ambiente "Vila de Paranapiacaba um patrimônio histórico na ótica da arte visual" que será aberta à visitação para a comunidade escolar, tendo alguns alunos como mediadores para esclarecimentos e interação com os visitantes.

6ª etapa – Avaliação: Será realizada de forma contínua acompanhando o andamento diário das atividades até o desfecho final.

b) b. Tempo para a realização do projeto: 6 semanas (12 aulas)

c) c. Recursos humanos e materiais

Humanos: Professor de Artes e História, Alunos do Ensino Médio, Comunidade Escolar, Moradores da Vila de Paranapiacaba, entre outros.

Materiais: máquina fotográfica, vídeos, cartazes, papel fotografia, isopor, massa de modelar, material de reciclagem, canetas hidrográficas, giz de cera, lápis de cor, papel kraft, cola, tesoura, fita adesiva.

d) d. Avaliação: Será de caráter formativo a fim de dinamizar oportunidades de açãoreflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas. Neste caso é necessário identificar como o professor em especial, vê o processo de avaliação e de que forma utiliza seus resultados na sala de aula como ferramenta de trabalho para o processo de formação do aluno e para a qualificação do ensino.

CONCLUSÃO

Este estudo demonstrou em seu contexto a Vila de Paranapiacaba como cenário de arte histórica e visual diante da leitura de imagens e da fotografia onde seu patrimônio, por ter sido tão bem preservado, recebeu importante destaque na cultura contemporânea e na Arte por ser um local de importantes valores a serem retratados. Notou-se também neste estudo que a fotografia tem sido um dos recursos de artes visuais mais utilizados e sofisticados da atualidade devido ao avanço tecnológico desta mídia, onde smartphones, tablets, câmeras de ultimas geração, drones e demais acervos são usados em larga escala para registrar momentos e acontecimentos em tempo real, possuindo uma gama de aplicativos e recursos para aprimoramento da arte no pós-clique.

REFERÊNCIAS

ARTHES, Roland. A câmara clara. Tradução de Manuela Torres. Lisboa: Edições 7 0, 1981.

DUBOIS, Philippe. O ato fotográfico. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1994.

FLUSSER, Vilém. Filosofia da caixa preta: Ensaios para uma futura filosofia da f oto- grafia. São Paulo: Hucitec, 1985.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. ArtCultura, 2006, Vol. 8, n. 12, p. 97-115.

KOSSOY, Boris. Fotografia e História. São Paulo: Ática, 1989.

KOSSOY, Boris. Os tempos da fotografia: O efêmero e o perpétuo. São Paulo: At eliê Editorial, 2007

LEITE, Miriam Moreira; FELDMAN-BIANCO, Bela. Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais. São Paulo: Papirus, 1998.

MACHADO, Arlindo. A ilusão especular. São Paulo: Brasiliense, 1984. _____. A arte do vídeo. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PLENS, Cláudia Regina. A arqueologia da São Paulo Oitocentista: Paranapiacaba. Annablume, São Paulo, 2006.

SANTAELLA, Lucia. Os três paradigmas da imagem. In: ETIENNE, Samain (org.). O fotográfico. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec; Editora Senac São Paulo, 2005, p.295-307.

SANTAELLA, Lucia. Por uma epistemologia das imagens tecnológicas. In: Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007, p. 353-358.

SONTAG, Susan. Ensaios sobre fotografia. Tradução de José Afonso Furtado. Lis boa: Dom Quixote, 2006.

VAZ, Paulo Bernardo (ed.). Narrativas fotográficas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 134p.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DE TABULEIRO NA ALFABETIZAÇÃO

ANA CAROLINA CARVALHO DOS SANTOS

RESUMO

No contexto da alfabetização infantil, os jogos de tabuleiro emergem como ferramentas educacionais valiosas, oferecendo uma abordagem lúdica e interativa para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas crianças. Ao longo da história, os jogos de tabuleiro têm sido uma parte integrante de diversas culturas, proporcionando entretenimento e, inadvertidamente, promovendo o aprendizado. Esses jogos estimulam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também habilidades sociais e emocionais cruciais para o crescimento saudável das crianças. No que diz respeito à alfabetização infantil, os jogos de tabuleiro oferecem uma série de benefícios educacionais tangíveis. Eles fornecem oportunidades para prática e reforço de habilidades de leitura e escrita de forma divertida e motivadora. Além disso, esses jogos promovem o desenvolvimento do raciocínio lógico, da concentração e do pensamento estratégico, todos essenciais para o sucesso acadêmico. Exemplos práticos de jogos de tabuleiro projetados especificamente para promover a alfabetização, como jogos de palavras cruzadas, jogos de associação de letras e jogos de soletração, demonstram como essas ferramentas podem ser eficazes no ensino de conceitos linguísticos complexos de maneira acessível e envolvente. Em suma, os jogos de tabuleiro oferecem uma abordagem única e eficaz para a alfabetização infantil, combinando diversão e aprendizado de forma harmoniosa. Integrá-los ao currículo educacional e ao ambiente doméstico pode proporcionar às crianças uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, preparando-as para um futuro de sucesso acadêmico e pessoal.

Palavras Chaves: Alfabetização Infantil; Jogos de Tabuleiro; Educação Lúdica.

ABSTRACT

In the context of children's literacy, board games emerge as advanced educational tools, offering a playful and interactive approach to developing reading and writing skills in children. Throughout history, board games have been an integral part of diverse cultures, providing entertainment and inadvertently promoting learning. These games stimulate not only cognitive development, but also social and emotional skills crucial for children's healthy growth. When it comes to children's literacy, board games offer a number of tangible educational benefits. They provide opportunities to practice and reinforce reading and writing skills in a fun and motivating way. Furthermore, these games promote the development of logical reasoning, concentration and strategic thinking, all of which are essential for academic success. Practical examples of board games designed specifically to promote literacy, such as crossword games, letter association games, and spelling games, demonstrate how effective these tools can be in teaching complex linguistic concepts in an accessible and engaging way. In short, board games offer a unique and effective approach to children's literacy, combining fun and learning harmoniously. Integration into the educational curriculum and home environment can provide children with a solid foundation for developing reading and writing skills, preparing them for a future of academic and personal success.

Keywords: Child Literacy; Board games; Playful Education.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a alfabetização infantil tem sido objeto de crescente preocupação em todo o mundo, à medida que os educadores e pesquisadores buscam métodos eficazes para promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita desde os primeiros anos de vida. Nesse contexto, os jogos de tabuleiro emergem como uma ferramenta educacional promissora, oferecendo uma abordagem lúdica e interativa para o ensino dessas habilidades fundamentais. A história dos jogos de tabuleiro remonta a milhares de anos, com evidências de sua existência em diversas culturas ao redor do globo. Desde os jogos de tabuleiro do antigo Egito até os jogos de xadrez da Idade Média, esses artefatos têm desempenhado um papel significativo não apenas como formas de entretenimento, mas também como instrumentos de aprendizado informal.

No contexto da alfabetização infantil, os jogos de tabuleiro oferecem uma série de benefícios educacionais comprovados. Estudos recentes destacam sua capacidade de promover o desenvolvimento cognitivo, incluindo habilidades de pensamento crítico, raciocínio lógico e resolução de problemas. Além disso, esses jogos proporcionam oportunidades para a prática e o reforço das habilidades de leitura e escrita de forma motivadora e envolvente.

Ao contrário de abordagens mais tra-

dicionais de ensino, os jogos de tabuleiro oferecem uma experiência de aprendizado holística, que integra aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Durante uma partida de jogo, as crianças não apenas praticam habilidades linguísticas, mas também desenvolvem habilidades de comunicação, colaboração e tomada de decisão.

Um exemplo emblemático do potencial dos jogos de tabuleiro na alfabetização infantil é o jogo "Scrabble", criado na década de 1930 pelo arquiteto Alfred Mosher Butts. O "Scrabble" desafia os jogadores a formarem palavras usando letras distribuídas aleatoriamente, incentivando o reconhecimento de padrões e a ampliação do vocabulário.

Outro exemplo notável é o "Bananagrams", um jogo de tabuleiro rápido e dinâmico que combina elementos de sorte e habilidade. Nele, os jogadores competem para formar palavras cruzadas usando letras individuais, promovendo o pensamento estratégico e a fluência verbal.

Além desses exemplos específicos, uma variedade de jogos de tabuleiro projetados especificamente para promover a alfabetização infantil está disponível no mercado atualmente. Esses jogos incorporam uma ampla gama de atividades, desde a identificação de letras até a formação de palavras e a compreensão de textos simples, adaptando-se às necessidades e habilidades individuais de cada criança.

Ao longo deste artigo, exploraremos em detalhes os benefícios educacionais dos jogos de tabuleiro na alfabetização infantil, destacando exemplos práticos e estudos de caso que demonstram sua eficácia no ensino de habilidades linguísticas essenciais. Ao fazer isso, esperamos fornecer insights valiosos para pais, educadores e profissionais interessados em incorporar jogos de tabuleiro em ambientes educacionais e domésticos.

JOGOS DE TABULEIRO: UMA TRADIÇÃO LÚDICA

Os jogos de tabuleiro têm uma longa e rica história que remonta a milênios, encontrando-se em diferentes culturas ao redor do mundo. Desde os jogos de tabuleiro do antigo Egito, como o "Senet", até os jogos de xadrez que datam da Idade Média, esses jogos têm desempenhado um papel crucial na vida das pessoas, tanto como formas de entretenimento quanto como ferramentas educacionais (De Voogt, 2017).

No livro "Jogos de Tabuleiro e Sociedade: O Contexto Histórico e Cultural de um Hobby Global", o autor Alex de Voogt explora a diversidade e a complexidade dos jogos de tabuleiro ao longo da história, destacando sua importância nas sociedades antigas e modernas.

Uma das características mais fascinantes dos jogos de tabuleiro é sua capacidade de transcender barreiras culturais e linguísticas, proporcionando uma forma universal de entretenimento e aprendizado. Esses jogos têm sido jogados por pessoas de todas as idades e origens sociais, servindo como veículos para a transmissão de valores culturais e conhecimentos (Parlett, 1999).

David Parlett, autor de "The Oxford History of Board Games", argumenta que os jogos de tabuleiro desempenharam um papel significativo no desenvolvimento da civilização humana, influenciando não apenas o lazer, mas também a política, a religião e a educação.

Ao longo dos séculos, os jogos de tabuleiro evoluíram e se adaptaram às mudanças sociais e tecnológicas, incorporando novos elementos e mecânicas de jogo. No entanto, a essência dos jogos de tabuleiro - a interação entre os jogadores, o desafio intelectual e a diversão compartilhada - permaneceu fundamentalmente a mesma (Caillois, 2001).

Roger Caillois, autor de "Man, Play, and Games", analisa a natureza dos jogos e sua importância na sociedade humana, argumentando que os jogos de tabuleiro são uma manifestação essencial da necessidade humana de jogar e competir.

ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

A alfabetização infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento educacional das crianças, pois é nessa fase que são adquiridas as habilidades básicas de leitura e escrita que servirão como base para todo o aprendizado futuro. No entanto, esse processo enfrenta uma série de desafios, incluindo a diversidade de contextos sociais e culturais das crianças, bem como a necessidade de abordagens diferenciadas para atender às diversas necessidades de aprendizado (Ferreiro & Teberosky, 1985).

As pesquisadoras brasileiras Emília Ferreiro e Ana Teberosky são referências reconhecidas no campo da alfabetização infantil. Seu livro "A Psicogênese da Língua Escrita" é um marco na compreensão do processo de aprendizagem da escrita e tem influenciado práticas educacionais em todo o mundo.

Uma das principais preocupações na alfabetização infantil é garantir que todas as crianças tenham acesso igualitário a oportunidades de aprendizado, independentemente de sua origem étnica, social ou econômica. Isso requer a implementação de políticas educacionais inclusivas e o desenvolvimen-

to de estratégias pedagógicas que levem em consideração a diversidade e as especificidades de cada criança (Kramer & Guimarães, 2017).

No contexto brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas e diretrizes para a melhoria da qualidade da educação, incluindo a promoção da alfabetização na idade certa e a redução das desigualdades educacionais. Essas políticas visam garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

No entanto, a alfabetização infantil não se limita apenas ao domínio das habilidades de leitura e escrita. Também envolve o desenvolvimento de competências mais amplas, como a compreensão de textos, a expressão oral e escrita, e a capacidade de analisar e interpretar informações (Soares, 2017).

Magda Soares, uma das principais especialistas em alfabetização no Brasil, destaca a importância de uma abordagem ampla e contextualizada da alfabetização infantil, que leve em consideração não apenas as habilidades técnicas, mas também as dimensões sociais, emocionais e culturais do processo de aprendizado.

BENEFÍCIOS EDUCACIONAIS DOS JOGOS DE TABULEIRO

Os jogos de tabuleiro têm sido reconhecidos por oferecer uma variedade de benefícios educacionais para as crianças, especialmente no que diz respeito à alfabetização. Ao contrário de métodos tradicionais de ensino, esses jogos proporcionam uma abordagem lúdica e envolvente que motiva os alunos a praticarem habilidades linguísticas de forma ativa e participativa (Barton, 2019).

Barbara Barton, autora de "Learning Mathematics Through Games: A Guide for Teachers and Parents", destaca que os jogos de tabuleiro são uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais em crianças de todas as idades.

Um dos principais benefícios dos jogos de tabuleiro na alfabetização é o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão de palavras. Durante uma partida de jogo, as crianças são expostas a uma variedade de termos e conceitos, o que as ajuda a expandir seu repertório linguístico de forma natural e intuitiva (Gee, 2003).

James Paul Gee, autor de "What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy", argumenta que os jogos são espaços de aprendizagem ricos em desafios e oportunidades, nos quais os jogadores podem experimentar e praticar habilidades de leitura e escrita de maneira significativa.

Além disso, os jogos de tabuleiro promovem o desenvolvimento da habilidade de raciocínio lógico e da resolução de problemas. Ao enfrentar desafios e tomar decisões durante o jogo, as crianças exercitam sua capacidade de pensar de forma crítica e analítica, o que é essencial para o sucesso acadêmico e profissional (Shaffer, 2006).

Kurt Squire, autor de "Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age", ressalta que os jogos de tabuleiro oferecem um ambiente seguro e controlado para que as crianças pratiquem habilidades de resolução de problemas e tomada de decisões, preparando-as para os desafios do mundo real.

Além disso, os jogos de tabuleiro promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como trabalho em equipe, cooperação e empatia. Ao jogar em grupo, as crianças aprendem a se comunicar efetivamente, a compartilhar ideias e a colaborar para alcançar objetivos comuns (Salen & Zimmerman, 2004).

Katie Salen e Eric Zimmerman, autores de "Rules of Play: Game Design Fundamentals", argumentam que os jogos de tabuleiro são espaços sociais onde as crianças podem experimentar papéis e interações que são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Em resumo, os jogos de tabuleiro oferecem uma abordagem única e eficaz para promover a alfabetização infantil, combinando diversão e aprendizado de forma integrada. Ao incorporar esses jogos no currículo educacional e no ambiente doméstico, podemos proporcionar às crianças uma experiência educacional enriquecedora e significativa.

EXEMPLOS PRÁTICOS E ESTUDOS DE CASO

Para ilustrar os benefícios educacionais dos jogos de tabuleiro na alfabetização infantil, é válido destacar exemplos práticos e estudos de caso que demonstram sua eficácia no ensino de habilidades linguísticas fundamentais. Um exemplo notável é o jogo "Sílabras", desenvolvido por educadores brasileiros para auxiliar no aprendizado da segmentação e identificação de sílabas por crianças em idade pré-escolar (Molina, 2010).

O jogo "Sílabras" consiste em um conjunto de cartas com figuras e palavras representadas, nas quais as crianças devem identificar e separar as sílabas corretamente. Esse jogo oferece uma abordagem prática e interativa para o ensino da estrutura silábica das palavras, tornando o processo de apren-

dizado mais envolvente e divertido para as crianças (Molina, 2010).

Outro exemplo interessante é o jogo "Letras na Sopa", inspirado no tradicional jogo de palavras cruzadas, mas adaptado para crianças em fase de alfabetização. Nesse jogo, as crianças devem encontrar e conectar letras para formar palavras simples, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita e vocabulário de maneira dinâmica e estimulante (Bortoletto & Bueno, 2018).

O jogo "Letras na Sopa" tem sido amplamente utilizado por educadores brasileiros como uma ferramenta complementar ao ensino tradicional, proporcionando às crianças uma oportunidade de praticar e reforçar habilidades linguísticas de forma divertida e acessível (Bortoletto & Bueno, 2018).

Além desses exemplos específicos, diversos estudos têm demonstrado os benefícios dos jogos de tabuleiro na alfabetização infantil. Um estudo realizado por Cardoso e Silva (2015) analisou o impacto do uso de jogos de tabuleiro no desenvolvimento da leitura e escrita de crianças em idade escolar, revelando melhorias significativas nas habilidades linguísticas dos participantes após a implementação do programa de jogos.

Outro estudo realizado por Santos e Almeida (2017) investigou os efeitos do uso de jogos de tabuleiro no ensino de vocabulário em crianças com dificuldades de aprendizagem. Os resultados mostraram que os jogos de tabuleiro foram eficazes na promoção do desenvolvimento do vocabulário e na melhoria da autoestima das crianças participantes.

Esses exemplos e estudos destacam a importância dos jogos de tabuleiro como ferramentas educacionais eficazes para promover a alfabetização infantil, oferecendo uma abordagem prática, divertida e acessível para o ensino de habilidades linguísticas fundamentais.

Para garantir a eficácia dos jogos de tabuleiro na alfabetização infantil, é essencial implementar um sistema de avaliação e monitoramento do progresso das crianças ao longo do tempo (Freire & Macedo, 2018). A avaliação contínua permite aos educadores identificarem áreas de dificuldade e adaptar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

Freire e Macedo (2018) ressaltam a importância de utilizar uma variedade de métodos de avaliação, incluindo observação direta, testes formais e avaliações baseadas em desempenho, para obter uma compreensão abrangente do progresso das crianças na alfabetização. Essa abordagem holística permite uma análise mais precisa e individualizada do desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças.

Além disso, é fundamental envolver as crianças no processo de avaliação, incentivando-as a refletir sobre seu próprio progresso e a estabelecer metas de aprendizado pessoais (Vygotsky, 1986). A autoavaliação e a autorregulação são habilidades importantes que os jogos de tabuleiro podem ajudar a desenvolver, promovendo uma maior autonomia e responsabilidade no processo de aprendizado.

Levando em consideração a diversidade de estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento das crianças, é importante adaptar as atividades de avaliação para atender às necessidades individuais de cada aluno (Hoffman & Vygotsky, 1978). Isso pode incluir a modificação dos jogos de tabuleiro para torná-los mais desafiadores ou acessíveis, dependendo do nível de habilidade de cada criança.

Hoffman e Vygotsky (1978) enfatizam a importância de uma abordagem diferenciada para a avaliação, que leve em consideração as diferenças individuais de cada criança e promova um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor. Os jogos de tabuleiro oferecem uma plataforma flexível e adaptável para a implementação de estratégias de avaliação diferenciadas.

Além da avaliação do progresso individual das crianças, também é importante avaliar o impacto geral dos jogos de tabuleiro no ambiente educacional como um todo (Cunha & Almeida, 2015). Isso pode incluir a análise do engajamento dos alunos, a melhoria dos resultados acadêmicos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Cunha e Almeida (2015) destacam a importância de realizar avaliações formativas e somativas para monitorar o impacto dos jogos de tabuleiro na alfabetização infantil. As avaliações formativas permitem aos educadores ajustarem suas práticas de ensino em tempo real, enquanto as avaliações somativas fornecem uma visão mais abrangente do progresso das crianças ao longo do tempo.

Em resumo, a avaliação e o monitoramento do progresso das crianças são componentes essenciais para garantir o sucesso dos jogos de tabuleiro na alfabetização infantil. Ao adotar uma abordagem centrada no aluno e adaptativa, os educadores podem maximizar o potencial dos jogos de tabuleiro como ferramentas educacionais eficazes e promover o desenvolvimento integral das crianças.

INTEGRAÇÃO DOS JOGOS DE TABULEIRO NO CURRÍCULO ESCOLAR

A integração dos jogos de tabuleiro

no currículo escolar é um passo fundamental para aproveitar todo o potencial dessas ferramentas educacionais na alfabetização infantil (Macedo & Freire, 2019). Ao incorporar os jogos de tabuleiro em diferentes disciplinas e áreas de aprendizado, os educadores podem oferecer experiências de aprendizado mais dinâmicas e significativas para as crianças.

Macedo e Freire (2019) enfatizam a importância de uma abordagem interdisciplinar para a utilização dos jogos de tabuleiro no currículo escolar, que permita às crianças explorarem conceitos e habilidades de diversas áreas do conhecimento de forma integrada. Por exemplo, os jogos de tabuleiro podem ser utilizados para ensinar conceitos matemáticos, como contagem, operações básicas e resolução de problemas, enquanto também promovem o desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociais.

Além disso, é fundamental que os educadores recebam suporte e capacitação adequados para integrar os jogos de tabuleiro de forma eficaz em suas práticas pedagógicas (Teberosky & Ferreiro, 1985). Isso pode incluir treinamentos específicos sobre como selecionar, adaptar e utilizar os jogos de tabuleiro de maneira alinhada aos objetivos educacionais e às necessidades dos alunos.

Teberosky e Ferreiro (1985) destacam a importância de uma abordagem construtivista para o ensino e a aprendizagem, na qual os jogos de tabuleiro são utilizados como ferramentas para estimular a participação ativa e a construção do conhecimento por parte das crianças. Nesse sentido, os educadores desempenham um papel fundamental ao criar um ambiente de aprendizado que favoreça a exploração, a experimentação e a descoberta por meio dos jogos.

É importante também que os jogos de tabuleiro sejam integrados de forma flexível e adaptativa no currículo escolar, levando em consideração as características e necessidades específicas de cada turma e grupo de alunos (Nunes & Menezes, 2017). Os educadores podem fazer ajustes e modificações nos jogos de tabuleiro conforme necessário para atender às habilidades e interesses dos alunos, garantindo uma experiência de aprendizado personalizada e significativa.

Nunes e Menezes (2017) destacam a importância de uma abordagem diferenciada e inclusiva para a integração dos jogos de tabuleiro no currículo escolar, que leve em consideração as diferentes habilidades, estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento das crianças. Os jogos de tabuleiro oferecem uma oportunidade única para atender às necessidades individuais dos alunos e promover um ambiente de aprendizado diversificado e inclusivo.

Em resumo, a integração dos jogos de tabuleiro no currículo escolar pode enriquecer e diversificar as experiências de aprendizado das crianças, promovendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e sociais de forma integrada e significativa. Ao adotar uma abordagem interdisciplinar, construtivista e diferenciada, os educadores podem maximizar o potencial dos jogos de tabuleiro como ferramentas educacionais eficazes na alfabetização infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos detalhadamente a importância dos jogos de tabuleiro na alfabetização infantil, destacando seus benefícios educacionais, exemplos práticos e estratégias de avaliação do progresso. Os jogos de tabuleiro têm se mostrado uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas das crianças de forma lúdica e envolvente.

Por meio de exemplos como o jogo "Sílabras" e "Letras na Sopa", pudemos observar como os jogos de tabuleiro podem ser adaptados e utilizados de maneira eficaz no ensino da alfabetização, proporcionando às crianças uma experiência de aprendizado dinâmica e significativa. Além disso, destacamos a importância de uma abordagem diferenciada para a avaliação do progresso das crianças, envolvendo métodos variados e a participação ativa dos alunos no processo de autoavaliação.

É crucial ressaltar que os jogos de tabuleiro não devem ser vistos como uma solução isolada para os desafios da alfabetização infantil, mas sim como uma ferramenta complementar que pode enriquecer e diversificar as práticas educacionais. É necessário um esforço conjunto por parte dos educadores, pais e instituições educacionais para integrar os jogos de tabuleiro de forma eficaz no currículo escolar e no ambiente doméstico, garantindo que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizado enriquecedoras e inclusivas.

Portanto, é fundamental reconhecer o potencial dos jogos de tabuleiro como instrumentos educacionais valiosos e investir em sua implementação e desenvolvimento contínuo. Ao adotar uma abordagem centrada no aluno, colaborativa e adaptativa, podemos maximizar o impacto dos jogos de tabuleiro na alfabetização infantil e preparar as crianças para um futuro de sucesso acadêmico e pessoal.

Para garantir uma integração eficaz dos jogos de tabuleiro no currículo escolar, é fundamental que os educadores desenvolvam atividades e projetos que explorem o potencial educacional dessas ferramentas de forma criativa e inovadora (Cunha & Almeida, 2015). Isso pode incluir a criação

de roteiros de atividades, planos de aula e projetos interdisciplinares que incorporem os jogos de tabuleiro como parte integrante das experiências de aprendizado das crianças.

Cunha e Almeida (2015) ressaltam a importância de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, na qual os jogos de tabuleiro sejam utilizados como recursos para promover a autonomia, a colaboração e a construção do conhecimento por parte das crianças. Os educadores podem incentivar os alunos a explorarem e investigar os jogos de tabuleiro de forma ativa e participativa, estimulando o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões.

Além disso, é importante que os educadores promovam uma cultura de reflexão e avaliação contínua do uso dos jogos de tabuleiro no currículo escolar (Molina, 2010). Isso pode incluir a realização de reuniões de planejamento e discussão entre os professores, a análise de dados e evidências sobre o impacto dos jogos de tabuleiro no aprendizado das crianças, e a revisão e atualização constante das práticas pedagógicas com base nos resultados obtidos.

Molina (2010) destaca a importância de uma abordagem reflexiva e baseada em evidências para o desenvolvimento e aprimoramento das práticas educacionais, incluindo o uso dos jogos de tabuleiro. Os educadores podem utilizar diferentes formas de avaliação, como observação direta, análise de trabalhos e produções dos alunos, e testes formais, para monitorar o progresso das crianças e identificar áreas de melhoria no uso dos jogos de tabuleiro.

Por fim, é fundamental que os educadores compartilhem experiências e boas práticas relacionadas ao uso dos jogos de tabuleiro no currículo escolar, tanto dentro da escola quanto em espaços de formação e discussão pedagógica (Barton, 2019). A troca de experiências e conhecimentos entre os professores pode enriquecer o ambiente educacional e contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores.

Barton (2019) destaca a importância do trabalho colaborativo e do compartilhamento de recursos entre os educadores para promover uma cultura de aprendizado e inovação na escola. Ao compartilhar experiências e reflexões sobre o uso dos jogos de tabuleiro, os educadores podem inspirar e apoiar uns aos outros na busca por práticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

Em conclusão, a integração dos jogos de tabuleiro no currículo escolar requer um esforço coletivo por parte dos educadores, gestores e demais envolvidos na comunidade educativa. Ao adotar uma abordagem centrada no aluno, criativa e reflexiva, podemos aproveitar todo o potencial dos jogos de tabuleiro como ferramentas educacionais para promover a alfabetização infantil e o desenvolvimento integral das crianças.

A integração dos jogos de tabuleiro no currículo escolar oferece uma abordagem dinâmica e inclusiva para a alfabetização infantil, enriquecendo o ambiente educacional com oportunidades de aprendizado prático e significativo. Ao considerar a diversidade de habilidades, estilos de aprendizagem e interesses dos alunos, os educadores podem criar experiências de aprendizado personalizadas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, ao fomentar uma cultura de colaboração, reflexão e inovação entre os profissionais da educação, podemos fortalecer ainda mais o uso eficaz dos jogos de tabuleiro como recursos educacionais. Com base em evidências sólidas e práticas pedagógicas fundamentadas, podemos maximizar o potencial dos jogos de tabuleiro para inspirar e capacitar as futuras gerações, preparando-as para um mundo em constante evolução.

A jornada da alfabetização infantil é uma empreitada complexa e multifacetada, que demanda abordagens diversificadas e adaptativas. Os jogos de tabuleiro emergem como aliados valiosos nesse percurso, oferecendo não apenas uma ferramenta de ensino eficaz, mas também um meio de cultivar habilidades essenciais para a vida, como colaboração, resolução de problemas e pensamento crítico. Ao reconhecer e valorizar o potencial dos jogos de tabuleiro na alfabetização infantil, estamos investindo não apenas no desenvolvimento acadêmico das crianças, mas também em sua capacidade de se tornarem aprendizes autônomos, criativos e resilientes. Assim, ao fecharmos esta reflexão, reafirmamos o compromisso com a promoção de práticas educacionais inovadoras e inclusivas, que possibilitem a todas as crianças o acesso a uma educação de qualidade e significativa.

REFERÊNCIAS

Barton, B. (2019). Learning Mathematics Through Games: A Guide for Teachers and Parents. Routledge. (Páginas 75-90).

Caillois, R. (2001). Man, Play, and Games. University of Illinois Press. (Páginas 110-135).

Cunha, A. R., & Almeida, A. (2015). Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições. Editora Vozes. (Páginas 30-50).

De Voogt, A. J. (2017). Jogos de Tabuleiro e Sociedade: O Contexto Histórico e Cultural de um Hobby Global. Springer. (Pá-

ginas 25-45).

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). A Psicogênese da Língua Escrita. Editora Artes Médicas. (Páginas 60-80).

Gee, J. P. (2003). What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. Palgrave Macmillan. (Páginas 100-120).

Hoffman, L., & Vygotsky, L. S. (1978). Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist. Routledge. (Páginas 40-60).

Kramer, S., & Guimarães, S. E. R. (2017). Desafios e Perspectivas da Alfabetização Infantil no Brasil. Editora Vozes. (Páginas 70-90).

Macedo, L., & Freire, P. (2019). Alfabetização e Letramento: Novos Caminhos e Perspectivas. Editora Artmed. (Páginas 80-100).

Molina, G. (2010). Jogos Educativos: Recursos Metodológicos Para Aprender e Ensinar. Vozes. (Páginas 45-65).

Parlett, D. (1999). The Oxford History of Board Games. Oxford University Press. (Páginas 60-85).

Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). Rules of Play: Game Design Fundamentals. MIT Press. (Páginas 110-130).

Shaffer, D. W. (2006). How Computer Games Help Children Learn. Palgrave Macmillan. (Páginas 70-90).

Soares, M. (2017). Alfabetização: A Prática do Professor. Editora Contexto. (Páginas 55-75).

Squire, K. (2011). Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age. Teachers College Press. (Páginas 80-100).

Teberosky, A., & Ferreiro, E. (1985). A Psicogênese da Língua Escrita. Editora Artes Médicas. (Páginas 30-50).

Nunes, C., & Menezes, C. (2017). Jogos de Tabuleiro na Educação: Estratégias para Integrá-los no Currículo Escolar. Editora Vozes. (Páginas 40-60).

Cardoso, M. S., & Silva, L. L. (2015). O Uso de Jogos de Tabuleiro no Desenvolvimento da Leitura e Escrita: Um Estudo de Caso. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. (Páginas 20-35).

Bortoletto, M. E., & Bueno, D. A. (2018). Letras na Sopa: Um Jogo de Tabuleiro Como Ferramenta de Alfabetização. Revista Semestral da Associação Brasileira de Educação em Geografia. (Páginas 10-25).

Santos, C. R., & Almeida, F. L. (2017). Jogos de Tabuleiro Como Recurso Didático no Ensino de Vocabulário: Um Estudo de Caso com Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. Revista de Iniciação Científica da Universidade Vale do Rio Verde. (Páginas 30-45).

TECNOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR

ANA CAROLINA DO LAGO

RESUMO

Os recursos tecnológicos modificaram a forma de viver de grande parte da humanidade. No entanto, utilizá-los na escola, é um grande desafio para muitos educadores. Neste artigo apresenta-se o resultado do estudo sobre o uso das tecnologias, no contexto escolar, suas contradições, desafios e possibilidades na organização do trabalho pedagógico e na ação educativa. Além disso, verifica, demonstra, identifica e discute a importância e os benefícios da utilização de novas tecnologias para a aprendizagem, abordando o desafio que é para o professor incorporar essas novas tecnologias em suas aulas, devido à dificuldade de aceitação e capacitação dos mesmos e das instituições de ensino, bem como a perda de foco do aluno quando não devidamente orientado. Nesse caso, a utilização da tecnologia pedagógica torna-se inoportuna para seu aprendizado. O presente artigo indaga se deve haver uma correlação entre alunos, professores e instituições de ensino para que haja sucesso na utilização de novas tecnologias constatando-se que é fundamental uma abordagem tecnológica para um bom desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Tecnologia; Ambiente educacional; Utilização pedagógica; Desafios.

SUMMARY

Technological resources have changed the way of life for a large part of humanity. However, using them at school is a big challenge for many educators. This article presents the results of the study on the use of technologies in the school context, their contradictions, challenges and possibilities in the organization of pedagogical work and educational action. Furthermore, it verifies, demonstrates, identifies and discusses the importance and benefits of using new technologies for learning, addressing the challenge for teachers to incorporate these new technologies into their classes, due to the difficulty in accepting and training them and of educational institutions, as well as the student's loss of focus when not properly guided. In this case, the use of pedagogical technology becomes inappropriate for their learning. The study asks whether there must be a correlation between students, teachers and educational institutions in order to successfully use new technologies, noting that a technological approach is essential for good development and improvement in the quality of teaching.

Keywords: Technology, Educational environment, Pedagogical use, Challenges.

INTRODUÇÃO

Uma das principais tendências na integração da tecnologia na educação é a personalização do aprendizado. Com recursos como a aprendizagem adaptativa, os alunos podem ter acesso a conteúdo e atividades educacionais específicas para suas necessidades individuais.

Algoritmos inteligentes analisam o desempenho e o progresso dos alunos, identificando lacunas de conhecimento e fornecendo materiais personalizados para preenchê-las. Isso permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo e recebam suporte adicional quando necessário, tornando o processo de aprendizado mais eficiente e eficaz. Os recursos tecnológicos modificaram a forma de viver de grande parte da humanidade. No entanto, utilizá-los na escola, é um grande desafio para muitos educadores (PERFEITO, 2020).

O uso de tecnologias na sala de aula é cada vez mais uma realidade, que necessita de atenção, por parte de professores e das instituições escolares. Por este motivo, iniciamos apresentando o conceito para facilitar o entendimento do mesmo quando abordado posteriormente.

Segundo o site Dicio (2020, p. 01), tecnologia se compreende como a:

Ciência que estuda os métodos e a evolução num âmbito industrial: tecnologia da internet, procedimento ou grupo de métodos que se organiza num domínio específico: tecnologia médica, teoria ou análise organizada das técnicas, procedimentos, métodos, regras, âmbitos ou campos da ação humana.

Em todos os espaços da sociedade sentimos a presença da tecnologia no dia a dia das pessoas, especialmente dos jovens. O avanço e o desenvolvimento acelerado da tecnologia têm mudado o mundo, em toda a parte a informática tornou-se um importante instrumento de trabalho e a vida virtualmente dirigida por aplicativos e redes sociais têm influenciado modos de comportamento e estilos de vida.

Neste cenário a escola, enquanto instituição indispensável à socialização e formação de crianças e adolescentes tem sido pressionada a interagir com esse universo

tecnológico em favor do ensino. É evidente que seu uso pode tornar a aprendizagem mais significativa e sobretudo mais atraente, contudo a mera instrumentalização das escolas não é garantia de utilização efetiva no processo educativo. Enquanto ferramenta a tecnologia nada constrói e é desafiador a professores e gestores dos sistemas de ensino a missão de dominar não só as tecnologias como também todas as suas possibilidades de utilização pedagógica.

A rapidez das inovações nem sempre corresponde à capacitação dos professores para sua utilização e aplicação. Fatores como falta de recursos ou de infraestrutura e também o despreparo dos professores, que via de regra não tem acesso à tecnologia em sua formação, muitas vezes levam equipes escolares a se indisporem quanto a sua utilização e aplicação.

Para diminuir a tensão entre as exigências que a sociedade faz sobre a escola e a própria cultura escolar, construída ao longo de anos em cima de uma estrutura de poder baseada na transmissão de conhecimentos historicamente acumulados e transformados em conteúdos curriculares, é fundamental o investimento na formação continuada do professor, restando à comunidade escolar escolher entre três caminhos: repelir a tecnologia, apropriar-se mecanicamente da técnica ou apropriar-se efetivamente dos processos tecnológicos desenvolvendo a capacidade de antecipar e controlar seus efeitos, gerando possibilidades de diversificação no processo de ensino e aprendizagem (PERFEITO, 2020). O presente artigo indaga ao longo dessa revisão bibliográfica se deve haver uma correlação entre alunos, professores e instituições de ensino para que haja sucesso na utilização de novas tecnologias constatando-se que é fundamental uma abordagem tecnológica para um bom desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino.

1.A TECNOLOGIA E OS EFEITOS QUE PRODUZ SOBRE A VIDA

A tecnologia tem tido um impacto significativo na vida moderna, transformando a forma como nos informamos e consumimos notícias. Através da conectividade fornecida pelos dispositivos eletrônicos, como smartphones e computadores, podemos acessar uma grande quantidade de informações em tempo real.

Uma das principais mudanças trazidas pela tecnologia para o contexto das notícias é a velocidade com que as informações são disseminadas. Hoje em dia, não precisamos esperar pelo jornal impresso ou pelos telejornais para ficar atualizados sobre os acontecimentos ao nosso redor. Com apenas alguns cliques, podemos acessar portais de notícias online e obter informações instantaneamente (BRAGA, 2023).

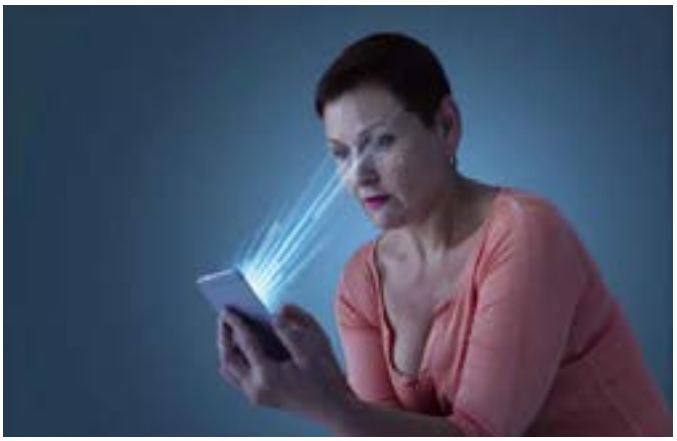


FIGURA 1: Tecnologia na vida das pessoas, 2024. Disponível em: https://www.pensamentodigital.org.br/tecnologia-na-vida-das-pessoas/ Acesso em 10/05/24

Além disso, a tecnologia na vida das pessoas também permitiu a diversificação dos formatos de notícias. Agora, além dos tradicionais textos, podemos encontrar vídeos, podcasts e infográficos que complementam e enriquecem a maneira como consumimos informações. Isso proporciona uma experiência mais imersiva e interativa para os usuários.

Outro ponto importante é a interação entre os leitores e os veículos de notícias. Através das redes sociais e dos comentários em sites, os usuários podem expressar suas opiniões, compartilhar notícias de seu interesse e participar ativamente do debate público. Essa interação amplia a democratização do acesso à informação e promove uma maior transparência na divulgação dos fatos (BRAGA, 2023).

No entanto, é preciso considerar também os desafios que a tecnologia trouxe para o campo das notícias. A disseminação rápida e massiva de informações também abre espaço para a propagação de notícias falsas e desinformação. Por isso, é importante desenvolver habilidades de leitura crítica e verificar a veracidade das informações antes de compartilhá-las.

Em suma, a tecnologia tem revolucionado a forma como nos informamos e consumimos notícias. Ela proporciona acesso rápido e fácil às informações, diversifica os formatos de conteúdo e promove a interação entre os leitores e os veículos de notícias. No entanto, é fundamental adotar uma postura crítica e responsável ao lidar com as informações disponíveis, buscando sempre fontes confiáveis e verificando a veracidade das notícias antes de compartilhá-las.

A tecnologia tem tido um grande im-

pacto na forma como as pessoas se comunicam. Através de dispositivos como smartphones, tablets e computadores, é possível estar constantemente conectado com pessoas de todo o mundo. As redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas tornaram-se parte integrante da vida das pessoas, facilitando a comunicação rápida e eficiente. No entanto, também é importante lembrar que a tecnologia pode levar a uma comunicação menos pessoal, pois muitas vezes substitui o contato face a face por meio de interações digitais (BRAGA, 2023).

2.RELAÇÃO ESCOLA E TECNOLOGIA

A incorporação de tecnologia no cotidiano escolar tem o potencial de motivar uma geração de alunos e professores. No entanto, além de simplesmente fornecer uma maneira de envolver os estudantes, a tecnologia pode melhorar e agilizar a avaliação, enriquecer e aprimorar as experiências tradicionais de sala de aula e ajudar aos professores a criar intervenções individualizadas para todos os tipos de aprendizes em todos os níveis de proficiência (AZEVEDO, 2017).

Embora as vantagens sejam claras, a integração exitosa da tecnologia na sala de aula pode ser uma tarefa difícil. Se você está tentando descobrir por onde começar a usar a tecnologia ou como se tornar mais adepto de integrá-la verdadeiramente no seu dia a dia, sem dúvidas esses recursos irão ajudá-lo a envolver seus alunos e levará sua aprendizagem para um nível totalmente novo. Nesse cenário, torna-se necessário fazer uso das tecnologias para estar atualizado e adepto às mudanças que surgem.

Temos inúmeros recursos tecnológicos à disposição do professor e do aluno, dentre eles destacamos o computador que, graças ao seu potencial e versatilidade possui maior aceitação e uso pela comunidade. Este dispositivo eletrônico pode processar grande quantidade de dados com alta velocidade e precisão. Os computadores se tornaram a linha de vida dos jovens, considerando que os alunos de hoje gostam de abraçar todas as coisas no âmbito desta tecnologia moderna (AZEVEDO, 2017).

Os professores, por seu turno, estão aprendendo a ensinar com tecnologias emergentes (tablet, iPad, lousa digital, câmera digital, data show, computador, internet, softwares), enquanto os estudantes estão usando tecnologia para construir sua aprendizagem. Ao integrar a tecnologia na sala de aula, estamos preparando nossos alunos para uma vida bem sucedida fora da escola.

O ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante de novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo da sua vida profissional, que, provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias (SANCHO, 1998. p. 41).

Fazer uso destes recursos tecnológicos exige uma capacitação por parte dos professores. Estas ferramentas dispõem de uma infinidade de conhecimentos de fácil acesso, porém se não utilizadas de maneira correta podem trazer maus resultados. Cabe ao professor orientar de forma adequada como utilizar estas tecnologias, considerando que:

A formação do professor é fator imprescindível para que a escola consiga melhorar a capacidade do cidadão comunicante, uma vez que o professor pode adotar em sua prática cotidiana uma postura que subsidia e estimula o aluno a refletir sobre o que significa comunicar-se em nossa sociedade, como também aprender a manipular tecnicamente as linguagens e a tecnologia (CHIAPINNI, 2005. p.278).

A tecnologia ocupa um lugar importante na vida dos estudantes. Quando eles não estão na escola, quase tudo o que eles fazem está conectado de alguma forma à tecnologia. Ao integrar a tecnologia na sala de aula, os professores estão mudando a maneira como eles ensinavam, deixando de lado a tradicional aula em forma meramente expositiva, tal qual uma palestra onde a mensagem flui numa só direção.

A tecnologia muda a cada minuto e com isso surge a necessidade de preparar os alunos para esse mundo em constante mudança em que vivemos. Integrar a tecnologia na sala de aula tem seus benefícios, contudo é importante não esquecer que os processos tradicionais de aprendizagem também são essenciais. Reservar um espaço de tempo para aprender sobre cada elemento tecnológico a ser utilizado em sala melhora a sua afinidade com a tecnologia. Quando você faz isto, descobrirá que a tecnologia pode ter um impacto profundo na aprendizagem dos seus alunos, uma vez que,

A educação pode ser em sala de aula presencial ou virtual, em instituições privadas ou públicas, cada uma com suas características próprias e específicas, mas com um objetivo em comum o qual podemos resumir em uma só palavra, educar. Em todos os tipos de educação a tecnologia se faz presente, propiciando melhores vivências educacionais e tornando os estudos eternizados na vida do aluno (AZEVEDO, 2017).

As TICs propiciam algo dinâmico e inovador onde é possível recriar uma nova forma de ensinar e de aprender, podemos ainda mencionar o desenvolvimento de novas habilidades como o senso crítico no aluno.

Para tanto, é necessário o comprometimento por parte dos professores para assumir novas rotinas que transformem o ambiente escolar e a construção do conhecimento.

3.FORMAÇÃO DOS EDUCADORES PARA O USO DAS TICs

Os professores não detêm apenas o saber, eles possuem também outras atribuições tão importantes quanto os conteúdos ensinados. O mundo globalizado em que vivemos requer do professor alguma experiência relacionada às tecnologias inovadoras.

Acostumar-se ao uso destas inovações requer o reconhecimento de sua importância e do seu papel. Várias das funções do docente podem ser assumidas pelas TICs e elas também complementam o processo de comunicação. Entretanto, é necessária uma ajuda para que os professores coloquem em prática essas novas tendências. O trabalho e a busca por saber devem ser contínuos para que possam acompanhar a evolução dentro da educação. O docente deve sempre fazer questionamentos e possuir um senso crítico diante de tantos conhecimentos novos, bem como necessita também de exercer orientação e apoio diante dos discentes, ensinando e aprendendo simultaneamente.



FIGURA 2: Capacitação Digital. Disponível em: https://pensar-as-tdic.blogspot.com/2022/08/quais-sao-os-desafios-do-uso-das-tics.html Acesso em 12/05/24

Podemos definir o termo capacitação como uma atividade organizada destinada a transmitir informações e/ou instruções que buscam melhorar o desempenho do receptor, ou podemos dizer que irá ajudá-lo a atingir um nível de conhecimento ou habilidade requerida (AZEVEDO, 2017).

A capacitação propicia habilidades para fazer algo em vez de apenas saber sobre algo. Ela pode sanar uma necessidade, melhorar uma habilidade específica ou aumentar sua capacidade. Qualificação de um profissional ou um professor implica refletir sobre seu trabalho, identificando os pontos que indicam fraqueza ou insegurança. Quando os problemas são identificados às soluções surgirão e, por consequência, serão resolvidas com consciência e planejamento.

Acerca do processo de inclusão tecnológica na educação percebemos que o professor assume papel de suma importância, ele necessitará acompanhar toda a evolução e o seu aprimoramento na tecnologia será necessário para poder aplicá-lo na sala de aula e no seu dia-a-dia. Esta mudança não implica em deixar de lado outras formas de lecionar. Continuaremos a usar o quadro e o pincel, a oralidade, textos lidos e escritos, gestos, palestras, dentre outros. Será feito apenas aprimoramento na forma de ensinar.

De acordo com Timboíbaet al (2011): "As TICs devem apoiar uma disciplina ou conteúdo, mas para isso é preciso uma mudança na prática pedagógica, porque o uso das TICs em velhas práticas não vai promover uma nova educação" (TIMBOÍBA etal, 2011). Diante do exposto percebo que o professor deve sempre buscar aprendizado e capacitação para as novas tecnologias, assim, terá grande potencial em mãos, pronto para ser utilizado de forma correta e satisfatória.

Segundo a coordenadora de tecnologias digitais da Diretoria de Difusão e Mídia do CENPEC Educação, Adriana Vieira, a aplicação do Guia aconteceu no primeiro semestre de 2019, durante a Jornada de Formação, e foi disponibilizada para quatro territórios: Rio Grande do Sul, Tocantins, Sergipe e Paraíba. Esse grupo reuniu 52 gestores educacionais que construíram 11 planos de formação para suas redes de ensino. E os resultados foram favoráveis, veja o feedback de uma das redes participantes:

"... forneceu para minha equipe um caminho a ser seguido na elaboração do plano de formação dos professores. Foi possível através do estudo em grupo do guia aprender como planejar melhor nossas formações tecnológicas, reavaliando a maneira como implementamos nossos cursos, oficinas e estratégias de engajamento dos professores em projetos envolvendo o uso de tecnologias educacionais."

Engana-se quem pensa que o uso das tecnologias na educação se resume ao uso de ferramentas para "modernizar o ensino", "motivar os alunos" e mesmo "trazer aprendizagem para o mundo do trabalho". Para além do uso instrumental, destaca Adriana, "o mais importante é o princípio do uso das tecnologias para promover práticas inovadoras no currículo, aquelas que de fato façam sentido para resolver desafios e problemas daquela rede", diz.

O Guia traz referencias do próprio CIEB de usos inovadores de tecnologia na educação, desde algo mais simples, para apoiar o professor na sala de aula a um uso mais complexo, como o ensino personalizado.

A tecnologia vem para possibilitar que o educador consiga diagnosticar a aprendizagem dos alunos a partir, por exemplo, de um jogo. Ao conhecer o aluno, o professor pode propor situações de aprendizagem mais adequadas a seu repertório e suas características de aprendizagem", comenta Adriana.

Ela cita ainda o ensino baseados em projetos, em que você tem o uso da tecnologia para resolver determinado problema na comunidade, como o Projeto Respostas para o Amanhã, que tem assessoria técnica do CENPEC Educação em parceria com a Samsung, e que é uma prática inovadora.

As TIC fazem parte do cotidiano e configuram as práticas sociais de nossa cultura, agora imersa no digital, e são consideradas como um direito do aluno, do professor e da escola, uma vez serem resultado de uma construção de toda a humanidade. O acesso e domínio das TIC são condições à participação na contemporaneidade, ao exercício pleno da cidadania, ao acesso e expressão ampla e transparente a informação e a meios para a sua produção", conclui Maria da Graça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia oferece oportunidades sem precedentes para expandir o acesso à educação, promover a participação ativa dos alunos e prepará-los para o mundo digital em constante evolução.

Devemos abraçar as soluções discutidas, como investimentos em infraestrutura, capacitação de professores e políticas educacionais favoráveis. É crucial que educadores, gestores, governos e a sociedade como um todo reflitam sobre como utilizar efetivamente a tecnologia na sala de aula.

Devemos garantir que o uso da tecnologia seja responsável, ético e inclusivo, levando em consideração as necessidades e realidades de todos os alunos. É importante promover a colaboração e o diálogo entre os diversos atores envolvidos no processo educacional, para que juntos possamos moldar um futuro educacional mais enriquecedor e equitativo.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

AMOROSO, Caia. Formação docente para uso das tecnologias digitais, 2019. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/tematicas/guia-apoia-o-planejamento-de-formacao-docente-para-uso-das-tecnologias-digitais Acesso em 12/05/24.

AZEVEDO, Ályson Lopes de. Uso da tecnologia e sua relação com o ensino na modernidade diagnóstico e intervenção, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15727/1/ALA27022018.pdf

Acesso em 12/05/24.

BRAGA, B. Qual é A Influência Da Tecnologia Na Vida Das Pessoas? 2023. Disponível em:

https://www.pensamentodigital.org.br/tecnologia-na-vida-das-pessoas/#O_impacto_da_tecnologia_na_vida_das_pessoas_uma_analise_aprofundada. Acesso em 10/05/24.

GUERREIRO, Jackeline Rodrigues Gonçalves e BATTINI, Okçana. Novas Tecnologias na Educação Básica: Desafios ou Possibilidades. Universidade Estadual de Londrina. III Jornada de Didática. Londrina, julho de 2014. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/anais-da-iii-jornada-de-didatica-desafios-para-a-docencia-e-ii-seminario-de-pesquisa-do-cemad.php. Acesso em 10/05/24.

PERFEITO, Artur Ericsson. o uso de novas tecnologias na educação, 2020.

https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1373/3/TCC%20-%20ARTUR%20corrigido%20vers%c3%a3o%20final%20com%20ata-convertido.pdf Acesso em 10/05/2024.

SOUSA, Robson Pequeno et. al (org.). Tecnologias Digitais na Educação. Editora da Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2011. Disponível em: http://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf. Acesso em 10/05/24

TIMBOÍBA, C. A. N. et al. A inserção das TICs no Ensino Fundamental: limites e possibilidades. In: Revista Científica de Educação a Distância, Vol.2 - Nº4 – ISSN 1982-6109. Disponível em: https://pt.slideshare.net/tarlison00/a-insero-das-ti-cs-noensino-fundamental-limites-e. Acesso 12/05/24.

O FAZ DE CONTA E OS CONTOS DE FADAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA MARIA BEZERRA ALVES ALBUQUERQUE

RESUMO

Este estudo visa refletir sobre o papel das vivências e experiências que envolvem o faz de conta na Educação Infantil, utilizando os contos de fadas como ferramenta para este processo de desenvolvimento da imaginação. Sabe-se que no desenvolvimento da linguagem oral, a criança amplia suas possibilidades de comunicação e inserção ao universo leitor. Ao se expressar verbalmente a criança comunica seus sentimentos e pensamentos. Os Contos de Fadas possuem um encanto que desperta a atenção das crianças, por meio da leitura escrita e de imagens que favorecem a imaginação de forma lúdica. Este estudo está amparado pelas contribuições das pesquisas de Kishimoto e Formosinho (2013); Khramer (2008); dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil (1998) entre outros. Nota-se que é o constante olhar do professor sobre sua prática que torna a criança protagonista de suas ações, possibilitando que vivenciem experiências de ensino e aprendizagem que faça sentido para seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Criança; Desenvolvimento; Escrita; Leitura; Professor.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the role of experiences that involve make-believe in Early Childhood Education, using fairy tales as a tool for this process of developing imagination. It is known that in the development of oral language, children expand their possibilities of communication and insertion into the reading universe. When expressing themselves verbally, the child communicates their feelings and thoughts. Fairy Tales have a charm that awakens children's attention, through written reading and images that encourage imagination in a playful way, constituting an important ally for the teacher, as a mediator of the children's development process in Early Childhood Education. This study constitutes a bibliographical research, supported by the studies of Kishimoto and Formosinho (2013); Khramer (2008); of the Curricular References for Early Childhood Education (1998) among others. It is noted that it is the teacher's constant look at their practice that makes the child the protagonist of their actions, enabling them to experience teaching and learning experiences that make sense for their integral development.

Keywords: Child; Development; Writing; Reading; Teacher.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a criança aprende e se desenvolve quando inserida a um ambiente facilitador de aprendizagens e de descobertas de mundo. Sendo assim, este estudo intenciona refletir sobre a importância do faz de conta e dos contos de fadas no processo de ensino e aprendizagem da criança, Kishimoto e Formosinho (2013) afirmam que a criança no seu universo se utiliza das brincadeiras infantis, da imaginação, da categorização e das regras. Portanto, tais experiências servem para fundamentar a posição da criança na sociedade e na realidade em que vive.

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a contribuição do faz de conta para o processo de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, que tem como fundamentos possibilitar as primeiras interações da criança em sociedade. Busca-se ainda verificar o papel dos contos de fadas enquanto ferramenta que contribui para o desenvolvimento da imaginação da criança, além de verificar como o professor pode fazer uso de ferramentas que contribuam para que tais propostas se constituam como importantes aliadas do processo de desenvolvimento das crianças, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil.

A pesquisa está amparada pelas contribuições de Kishimoto e Formosinho (2013); Khramer (2008); dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil (1998) entre outros. Está organizada em dois momentos, no primeiro, aborda-se sobre a linguagem oral e escrita e sua importância no desenvolvimento das crianças. No segundo momento apresentam-se reflexões relevantes a respeito da importância do faz de conta e dos Contos de Fadas como recurso de aprendizagem.

A aprendizagem da linguagem oral e escrita são elementos importantes para que as crianças ampliem suas possibilidades de participação nas diversas práticas sociais, é de grande relevância que ainda na Educação Infantil a criança tenha acesso a livros infantis e que viaje pelo mundo mágico da imaginação.

Ao utilizar os Contos de Fadas na aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças tem-se a intenção de promover experiências que tenham significado em seu processo futuro de alfabetização, partindo dos pressupostos de que é ainda na Educação Infantil que as crianças devem ter acesso ao universo leitor, mesmo que sem a intencionalidade de

alfabetização, porém, ao favorecer o contato com imagens e letras, a criança chegará ao processo de alfabetização familiarizada com este universo.

A brincadeira é um ato de grande valor para a criança, é o momento em que a realidade é o brincar, a imaginação toma conta e a curiosidade surge para complementar a ação da criança frente às brincadeiras e ao jogo simbólico, possibilitando que vivenciem situações que favorecem a aprendizagem de forma divertida, conforme aponta Chiaradia (2010):

Observando as brincadeiras que as crianças realizam, vamos notar seu desenvolvimento e as mudanças em seus interesses e nos padrões de seu relacionamento social. Tal observação ajuda bastante no trabalho com uma criança pequena. Quando propomos apenas aulas dirigidas ou programas prontos, estamos desconsiderando o desenvolvimento que observamos a partir das atividades espontâneas da criança através das brincadeiras. (CHIARADIA, 2010, p. 13).

Nota-se de acordo com o posicionamento da autora acima citada que o papel do professor é o de mediador das ações das crianças, sendo fundamental um olhar atento e uma escuta potente para os reais interesses das crianças, para que as propostas e ações que permeiam o trabalho educativo sejam eficientes e alcance os interesses de todas.

Enquanto mediador das ações das crianças, ao educador compete o importante papel de ressignificar sua prática, respeitando o tempo, espaço e interesses das crianças, para que a escola da infância seja a cada dia um lugar bom de estar e de se aprender. Cunha (2007), afirma ainda:

O pensamento da criança evolui a partir de suas ações, razão pela qual as atividades são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil. Mesmo que conheça determinados objetos ou que já tenha vivido determinas situações, a compreensão das experiências fica mais clara quando as representa em seu faz-de-conta. Neste tipo de brincadeira tem também a oportunidade de expressar e elaborar, de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações. (CUNHA, 2007, 23).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998), ao aprender uma língua, a criança amplia suas capacidades de comunicação e expressão e o acesso ao universo leitor. Essa ampliação relaciona-se com o desenvolvimento da criança em processo gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas, ou seja, escutar, falar, ler e escrever. Ainda segundo o RCNEI (1998), a linguagem oral está presente no cotidiano das crianças e seu desenvolvimento serve além de comunicação entre os seres humanos, também para expressarem seus sentimentos e pensamentos.

É por meio da interação do indivíduo com o ambiente que a maturação biológica acontece. Para Vygotsky, segundo Silva (2015), a linguagem da criança é desde o início social; pois ao se comunicar, relaciona-se socialmente e influencia as pessoas a sua volta, visto que há uma relação afetiva entre o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento social.

O RCNEI (1998) destaca que a criança não pede permissão ao adulto para entrar em contato com a escrita. Pois aprendem por meio de diversos tipos de intercâmbios sociais e também quando presenciam familiares em diferentes atos de leitura e escrita: "ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias, etc." (RCNEI, 1998 p. 122 v. 3). Sendo assim, a criança elabora hipótese sobre a escrita. É relevante ainda que as crianças tenham contato com esses portadores textuais e que observem as pessoas a sua volta a utilizar a leitura e a escrita em seu cotidiano, favorecendo assim sua compreensão.

Ao materializar a palavra, a criança escreve. Para alcançar a finalidade da escrita, a criança passa por um processo biológico, cognitivo e social de aprendizagem. Conforme aponta Carvalho (2005):

Nesta perspectiva, Vygotsky seleciona a escrita como um dos aspectos da cultura em que a ideia de progresso cultural, é a princípio, evidente. A fala, os sistemas de escrita e de contagem servem a uma dupla função – a de preservar a tradição e funcionar, também, como instrumentos para o controle crescente da vida humana [...] (CARVALHO, 2005 p.28).

Nota-se que o crescimento social e interpessoal na evolução da história se deu por conta da função da escrita no cotidiano e desenvolvimento da espécie humana. O desenvolvimento da escrita percorre um caminho que passa pela história da civilização. Este caminho resume-se na "substituição, primeiro, de linhas e rabiscos por figuras e imagens e posteriormente, de figuras e imagens por signos". (LURIA, 1998, p.168 apud CARVALHO, 2005, p.30).

O planejamento das propostas pedagógicas na educação infantil é de grande relevância e deve alcançar diversas etapas do conhecimento, com a finalidade de possibilitar diferentes maneiras de interações. Sobre o planejamento de atividades, Abramowicz e Wajskop (1995) abordam que:

Planejar atividades e propor uma boa organização do tempo e do espaço possibilita que as crianças compreendam, sintam-se seguras e interfiram nas situações sociais. Planejar atividades não quer dizer cumprir uma seqüência obrigatória de atos ou controlar todas as ações das crianças. É uma base necessária, "um chão" para que as ações se realizem. (ABRAMOWICZ E WAJSKOP 1995, p.19).

Portanto, o professor ao elaborar seu planejamento deve ser cauteloso, pois esse planejamento irá direcioná-lo na realização das atividades propostas, mas que não há uma obrigatoriedade em controlar as ações que as crianças desenvolvem. É preciso permitir a interação de forma livre, o professor deve ser o mediador das vivências e experiências das crianças.

Vale ressaltar ainda que a criança está em constante movimento e em ação, a criança brinca, corre, pula e se diverte o tempo todo. Sendo assim, é necessário que as práticas lúdicas se constituam como ferramentas que possibilitem a aprendizagem significativa, por meio de propostas que despertem a imaginação e facilite as interações com seus pares. Cunha (2007) destaca ainda que:

O pensamento da criança evolui a partir de suas ações, razão pela qual as atividades são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil. Mesmo que conheça determinados objetos ou que já tenha vivido determinas situações, a compreensão das experiências fica mais clara quando as representa em seu faz-de-conta. Neste tipo de brincadeira tem também a oportunidade de expressar e elaborar, de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações. (CUNHA, 2007, p. 23).

A partir deste olhar o faz de conta e as histórias dos contos de fadas surgem no imaginário infantil como uma importante ferramenta que contribui para o desenvolvimento integral da criança, pois possibilita que a criança altere sua realidade, que viaje pelo mundo mágico da imaginação de forma criativa. Kraemer (2008, p.1), afirma que "os contos de fadas possuem uma magia universal, que é a capacidade de prender a atenção das crianças". Nos Contos de Fadas as crianças podem imaginar e viver personagens de um mundo de fantasia. Essa fantasia poderá ser vivida durante a leitura de um livro ou por meio de um filme. Kraemer afirma ainda que:

Os contos de fadas desafiam o tempo encantando as crianças. Têm aceitação garantida com o público infantil porque retratam paixões humanas e exploram temas que atraem as crianças, como conflito entre o bem e mal, vida e morte, medo e coragem etc., temas estes que exercem misto de fascinação e temor. (KRAEMER, 2008 p.1).

Ainda segundo a autora, os Contos de Fadas têm a intenção de dar respostas aos anseios da humanidade como "segurança, justiça, amor, rivalidade, medo e rejeição" (KRAEMER, 2008 p.2). Trabalham os valores morais e contribuem para a formação do adulto. Apesar de serem fantasiosas, retratam algo bem real.

A criança intuitivamente compreende que, embora estas estórias sejam irreais, não são falsas; que ao mesmo tempo em que fatos narrados não acontecem na vida real, podem ocorrer como uma experiência interna e de desenvolvimento pessoal; que os contos de fadas retratam de forma imaginária e simbólica os passos essenciais do crescimento e da aquisição de uma existência independente. BETTELHEIM (2004, p.89) apud KRAEMER (2008, p.2).

Estudiosos apontam que os escritores recolheram os contos de fadas e compilaram em obras. Quando esses escritores compilaram esses contos tornaram-se famosos. Entre os autores mais famosos estão Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm (irmãos Grimm). Ainda segundo Kraemer (2008), Hans Christian Andersen também escreveu Contos de Fadas, mas diferente dos outros autores, ele criou suas próprias histórias. Esse autor é considerado o pai da literatura infantil, pois escreveu Contos de Fadas pensando nas crianças.

Pesquisadores e estudiosos analisaram os Contos de Fadas e chegaram à conclusão que em sua estrutura básica, sempre estão presentes os elementos constantes, o número e a sequência das funções. De acordo com Kraemer (2008, p.6): "nos contos de fadas há sempre o herói, a busca, os obstáculos, a conclusão baseada nas suas ações". Percebe-se que a criança no seu imaginário por meio do faz de conta representado pelos personagens dos Contos de Fadas, consegue superar obstáculos, enfrentar problemas, resolver conflitos e ter um amadurecimento emocional.

É como se o conto de fadas, admitindo que é humano sentir raiva, esperasse apenas dos adultos o autocontrole suficiente para não serem arrebatados por ela, já que seus desejos raivosos e grotescos tornam-se fatos - mas os contos frisam as consequências maravilhosas para uma criança se ela se empenha num pensamento ou desejo positivo. A desolação não induz a criança, no conto de fadas, a ter desejos vingativos. Ela deseja apenas boas coisas, mesmo quando tem amplas razões para desejar coisas ruins para os que a perseguem [...] BETTELHEIM (2004, p.89) apud KRAEMER (2008, p.07).

Para Bettelheim (2004), os Contos de Fadas deveriam ser lidos ou narrados para dar oportunidade da criança a imaginá-los a partir de sua experiência pessoal. É necessário que o professor esteja sempre atento

para os reais interesses das crianças, conforme apontam os RCNEI's (1998ª):

Ao ler uma história para as crianças, que está trabalhando não só a leitura, mas também, a fala, a escuta, e a escrita; ou, quando organiza uma atividade de percurso, que está trabalhando tanto a percepção do espaço, como o equilíbrio e a coordenação da criança. Esses conhecimentos ajudam o professor a dirigir sua ação de forma mais consciente, ampliando as suas possibilidades de trabalho. (BRASIL, 1998, p. 53).

O papel do professor em todos os momentos de suas ações em sala de aula deve ser o de mediador, pois possui grande valor para a criança que a cada instante solicita por uma educação pautada em suas necessidades, além de um constante olhar do professor para os reais interesses das crianças.

A criança ainda pequena poderá construir uma relação de interesse com a leitura e ao compartilhar este interesse com seus colegas ou familiares estará vivenciando situações de aprendizagens ricas em descobertas de mundo. Quando o professor realiza com frequência leituras de um mesmo gênero está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias do gênero.

São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leitura, como comentar previamente o assunto do qual trata o texto; permitir as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; oferecer situações que situem a leitura; criar um certo suspense, quando for o caso [...] RCNEI (1998, p.141 v.3).

Sendo assim, os Contos de Fadas podem ser oferecidos pelo professor como gênero textual, o qual a criança terá oportunidade de ouvir uma leitura que desperta a curiosidade e a imaginação, além de entrar em contato com imagens que estimulam a percepção visual, conforme destacam Piccoli e Camini (2012):

Explorar a estrutura dos gêneros textuais é dar ferramenta as crianças organizarem espacialmente suas escritas de forma adequada, de acordo com a função que necessitam que ela adquira em cada contexto [...]. Também pode propor que as crianças pesquisem de que forma as pessoas trocavam mensagens em outras épocas [...]. Uso de mapas para localizar as cidades [...]. (PICCOLI; CAMINI, 2012 p.96).

Assim sendo, com essas práticas a criança explora o espaço, o tempo, levanta hipóteses, pesquisa, levanta possibilidades de respostas, organiza ideias e se alfabetiza de forma lúdica. Corso (2006) aponta para a importância de oferecer vivências e experiências que desperte o desenvolvimento da imaginação da criança.

Boa parte das histórias infantis ocorre na floresta ou inclui a tarefa de atravessá-la. É o espaço o qual passa a missão de sair para o mundo para provar algum valor, como ser capaz de sobreviver aos seus perigos, trazer um objeto ou tesouro, tarefas mais usuais dos heróis dos contos de fadas. (CORSO, 2006, p.37).

O posicionamento de Corso (2006) possibilita a compreensão de que os contos de fadas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas que a criança começa a desempenhar por meio dessas ações de imaginar a realidade da forma que deseja, procurando resolver os mistérios que aparecem da forma que em seu imaginário melhor compreende naquele momento. Para Bettelheim os contos de fadas se consituem como únicos neste processo de descobertas de mundo ao afirma que:

Os contos de fadas são ímpares, não só como forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande obra de arte, o significado mais profundo do conto de fada será diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fada, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. (BETTELHEIM, 2002, p. 20).

De acordo com a abordagem de Bettelheim (2002) os contos de fadas se constituem no imaginário infantil de diferentes formas no decorrer da vida, o que hoje é uma história, em alguns anos terá outro contexto e para a criança será uma nova história a cada experiência que vivenciar. Abramovich (1999) destacou ainda que:

É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importante, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com

os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH,1999, p. 17).

Portanto, é de suma importância que o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem das crianças favoreça a leitura de livros, que despertem a curiosidade, a leitura do professor também possibilita que a criança viaje pelo mundo da imaginação, criando sua realidade de acordo com o que ouve durante a leitura. Sobre o faz de conta, de acordo de acordo com Vygotsky (apud BOMTEMPO, 2003):

O brincar tem sua origem na situação imaginaria criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com a função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para construir uma maneira de acomodação a 5 conflitos e frustrações da vida real. (Vygotsky (apud BOMTEMPO, 2005, p.64)

Portanto, o faz de conta é uma importante ferramenta que contribui para o processo de ensino e aprendizagem da criança nos anos iniciais de sua jornada educativa, o faz de conta também é conhecido por jogo simbólico, Freitas (2010) sobre o jogo simbólico afirma que:

Ao jogar simbolicamente ou imaginar e imitar, a criança cria um mundo em que não existem sanções, coações, normas e regras, provenientes do mundo dos adultos, o que possibilita a ela transformar a realidade com o objetivo de atender as suas necessidades e desejos. Evidencia-se, assim, a importância da função simbólica como um meio que permite à criança expressar seus desejos, conflitos, etc. e adaptar-se gradativamente ao meio em que vive. (FREITAS, 2006, p. 02).

Deste modo, o faz de conta, bem como os contos de fadas, se constituem como aliados deste processo de desenvolvimento da imaginação, por se constituírem ferramentas capazes de possibilitar para a criança o desenvolvimento da imaginação, possibilitando ainda que ressignifiquem a realidade de forma lúdica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou refletir acerca da importância do faz de conta e dos Contos de Fadas no processo de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil. Sendo possível perceber que estes se constituem como uma importante ferramenta que contribui para o processo de desenvolvimento integral da criança, pois na Educação Infantil as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das interações com seus pares e quando despertam para o mundo imaginário do faz de conta, fazendo uso de ferramentas que favorecem o desenvolvimento da imaginação, as crianças ressignificam da realidade de forma lúdica.

O professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem da criança deve promover ações pedagógicas que possibilite a prática do faz de conta e a leitura dos contos de fadas, permitindo que explorem com curiosidade este universo mágico, pois, os Contos de Fadas possuem o poder de prender a atenção das crianças. Por ser uma leitura que encanta, os professores podem utilizá-los como recurso, por meio de diversas estratégias, como as rodas de leitura na sala de referência e nas áreas externas das unidades educacionais, com o teatro de fantoches, entre outros, visando contribuir com o desenvolvimento infantil, propondo situações de aprendizagem que possibilitem a inserção do faz de conta e dos contos de fadas na rotina da criança.

Nota-se que é no desenvolvimento da linguagem oral, que a criança amplia suas possibilidades de comunicação e que ao falar ela comunica seus sentimentos e pensamento. A criança no seu universo de imaginação representado pelos faz de conta e pelos personagens dos Contos de Fadas consegue superar obstáculos, enfrentar problemas e resolver conflitos.

Percebeu-se ainda que a linguagem da criança é desde o início social, pois ao se comunicar, relaciona-se socialmente. A criança não pede permissão ao adulto para entrar no mundo da imaginação, as vivências e experiências de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento da imaginação contribuem para que este desenvolvimento ocorra de forma integral.

É o constante olhar do professor sobre sua prática que torna a criança protagonista de suas ações, possibilitando que vivenciem experiências de ensino e aprendizagem que faça sentido para seu desenvolvimento. É ainda na Educação Infantil que bebês e crianças pequenininhas devem ter acesso ao universo rico do faz de contas e dos contos de fadas, para a vivência de uma infância marcada pelas experiências que favorecem um desenvolvimento integral e pelas descobertas de mundo.

Portanto, possibilitar aprendizagem de forma lúdica, por meio de jogos, brincadeiras e fazendo uso do faz de conta, como recurso pedagógico contribui para o desenvolvimento da criança de forma ativa, participativa, com voz e protagonismo. Possibilitando que a criança viva sua infância com autonomia e significado, acreditando em sua potência e em suas capacidades de

aprender e se desenvolver quando inseridos em ambiente facilitadores de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. Creches: atividades para crianças de zero a seis anos.São Paulo: Moderna, 1995.

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BOMTEMPO, Edda A brincadeira do faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário In KISHIMOTO, Tizuko M (org) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação; 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. V.3.

CARVALHO, Janne D'arc. Entre a imagem e a escrita: um diálogo da psicanálise e educação. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

CHIARADIA, Lisiane. Faz-de-conta na educação infantil: prevenção de dificuldades e promoção de aprendizagens. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: . Acesso em: 01 de Maio de 2024.

CORSO, D. L.; CORSO, M. Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Freitas, M.L.L.U. (2006). A função simbólica como um meio para avaliação e intervenção em atendimentos psicopedagógicos: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Campinas. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 238 p.

KRAEMER, Maria Luiza. Histórias Infantis e o lúdico encantam as crianças:

atividades lúdicas baseadas em clássicos da literatura infantil. Autores Associados. Campinas - SP, 2008.

Kishimoto, TIZUKO M.; Oliveira-Formosinho, JULIA. Em busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar. Dados Eletrônicos – Porto Alegre, 2013 (p.11).

PICCOLI, Luciana. CAMINI, Patrícia. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Nancy Capretz Batista da. Aquisição da Linguagem e Escrita. Valinhos: 2015.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREIA CORTEZ DUARTE

RESUMO

A ludopedagogia é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois ele se constitui enquanto linguagem, desafia o pensamento, a memória, possibilita a busca de solução de problemas, promove a negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras, dentre outros fatores enriquecedores. O objetivo é promover a pesquisa literária para esclarecer e aprimorar o conhecimento sobre o tema com foco na socialização da criança e seu aprendizado através da ludopedagogia. A metodologia que utilizamos constituiu-se do estudo bibliográficos de vários autores que versaram sobre o tema. Cada capítulo tratou das peculiaridades do tema e considerou o envolvimento pedagógico pertinente a unidade escolar com todo seu corpo docente, administradores e funcionários levando em conta o ambiente ao qual a criança estará inserida. Consideramos ainda, o resgate das brincadeiras tradicionais como forma de propiciar às crianças oportunidades de participar, interagir, movimentar-se e expressar-se.

Palavras chave: Ludopedagogia; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A delimitação do tema mostra que o trabalho com a ludopedagogia facilita a socialização e torna o aprendizado nas escolas de educação infantil um instrumento pedagógico socializador e agregador de conhecimento e cultura.

O problema de pesquisa foi elaborado tendo como meta responder à questão: Como a ludopedagogia pode ser usada como instrumento de aprendizagem e socialização na educação infantil? De que forma ela pode ser trabalhada visando melhorar o processo ensino aprendizagem na educação infantil?

A justificativa para nosso projeto foi a percepção de que o brincar parece ser a mola propulsora da infância! Em todos os lugares do mundo, em todas as culturas ao observarmos a sociedade humana e as crianças que as compõe notamos que brincar, de maneiras diversas e com técnicas e fazeres diferentes, é comum a grande parte dos moradores de nosso planeta. Assim, sendo algo tão fraterno e poderoso por si só, precisa ser observado, pesquisado e olhado em suas múltiplas facetas. Quando ouvimos falar de brincar nossa memória instantaneamente relaciona o fato a criança. Levar a criança a pensar, a inserir-se dentro de um contexto social muitas vezes pré-estabelecido pelos adultos que a rodeiam é um grande desafio

No objetivo geral procuramos reunir informações sobre a importância do brincar na infância e do lúdico como auxilio a pedagogia para socialização e aprendizado na educação infantil.

Os objetivos específicos procuram apresentar o lúdico como forma de construção da identidade protagonista que pode auxiliar na socialização de indivíduos dentro de grupos, mostrar a importância de brincar dentro dos espaços da escola e a adesão deste instrumento de socialização e aprendizado pelos docentes e propor o resgate de algumas brincadeiras populares mostrando que existe uma cultura do brincar inserida no Brasil que pode ser apropriada pelas crianças retirando-as assim da extrema dependência que possuem dos instrumentos tecnológicos.

Nossa metodologia, foi baseada em pesquisa e nesta foram escolhidos livros de autores que versavam sobre o tema brincar e sua inserção no desenvolvimento infantil dentro das escolas de educação infantil. A sedimentação do brincar em suas múltiplas formas guiou-nos na procura de respostas para nossas questões norteadoras já apresentadas. Baseando-se em pesquisas bibliográficas, pretendem-se obter os dados necessários para a construção deste trabalho. Discutiremos, então, sobre a importância da brincadeira, expondo opiniões quanto ao brincar. Sobre o papel do brincar na escola e a importância deste no aprimoramento das relações entre as crianças e a melhora da adaptação escolar. Na observação da interação de crianças com finalidade de verificar o desenvolvimento das mesmas, interagindo umas com as outras, durante as brincadeiras individuais e coletivas, tendo, por vezes, a participação da professora em meio às diversas formas de buscar com que os alunos passassem a brincar de forma dirigida e espontânea. As observações feitas no decorrer desta pesquisa serão os indicadores que auxiliarão na solução das questões que constituem o problema apresentado no projeto.

Realizaremos leituras acerca do tema e de suas vertentes, de autores conceituados como Vygotsky, Piaget, Kramer, entre outros que focalizam e contribuem para o desenvolvimento e enriquecimento do tema abordado a fim de que possamos comparar as observações cotidianas com a pesquisa bibliográfica acerca do assunto.

A CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DO LÚDICO

Entendemos que o conhecimento é um processo de construção que ocorre sempre na vida do ser humano em contexto social. Ele é baseado na compreensão que a criança adquire através das informações que lhe chegam até eles pelo adulto, mas também pelas suas próprias experiências quando começa a entender e atuar no mundo em que vive, principalmente quando brincam imitação e aos poucos vão criando novas formas de representações imaginadas que se combinam com experiências vividas ou não, que expressarão criativamente, em seus jogos simbólicos e em suas brincadeiras.

Quando brinca de casinha, de comidinha, de carrinho, mesmo sem estar manipulando os objetos relativos a cada uma. Ela representa, e afinal desta forma já possui uma imagem mental dentro de si, daquilo que está representando. Aí é capaz de até colocar sua boneca que projeta andar, numa suposta calçada.

Assim, por meio das brincadeiras e jogos simbólicos, a linguagem vai se estruturando. A criança começa a trabalhar com imagens mentais que são os primeiros elementos de articulação entre a ação e o pensamento.

Segundo Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]), a brincadeira assume assim caráter importante para aquisição de linguagem e para organização do pensamento, quando lhe são fornecidos estímulos para que possa relacionar com os objetos.

Sabemos também, que a criança se desenvolve através da aprendizagem, junto ao seu meio familiar, ou grupo social a que pertence. Trabalhando o ser de forma total, podemos favorecer o seu desenvolvimento integral. Proporcionamos condições para que ele construa o seu conhecimento e seu processo de aprendizagem ao longo da vida (PIAGET, 1971 apud RIBEIRO, [S.d], p. 17).

Para se construir o conhecimento é preciso considerar o espaço em que a criança está, os valores e a "bagagem" que elas têm, assim ela pode desenvolver em todos os aspectos: afetivo, linguístico, cognitivo, físico-motor, social, indo de encontro a formação da sua personalidade e inteligência.

O conhecimento da criança é elaborado em interação com o seu meio social, que vai nutrir o seu processo de desenvolvimento. Através da brincadeira que é de seu interesse, a criança passa a desafiar sua inteligência, dando sentido ao seu mundo quando representa a realidade, vivendo alguma situação irreal no momento.

De acordo com Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]), o desenvolvimento da inteligência está voltado para o equilíbrio, a inteligência e a adaptação. O homem estaria sempre buscando uma melhor adaptação ao ambiente. Dessa forma, podemos entender a importância do brincar para o desenvolvimento da criança.

Através da brincadeira, a criança se apropria de conhecimentos que possibilitam sua ação sobre o meio em que se encontram. Toda atividade da criança visa atingir o equilíbrio, suas ações acontecem em função de alguma necessidade que irá provocar a criança um estado desequilíbrio. Quando isto acontece, a criança é obrigada a buscar outras maneiras de se relacionar com o meio para melhor adaptar-se.

Podemos observar aqui os processos de equilíbrio que Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]) fala. A criança passa de um estado de equilíbrio para o outro. Ou seja, ao conhecer algo novo a criança primeiro assimila, depois acomoda o que vai acarretar o equilíbrio. E assim esse conhecimento e processo vão acontecendo por toda a sua vida.

Um outro teórico que tem importante contribuições para que entendamos o processo de desenvolvimento humano é Vygotsky.

Segundo Vygotsky (1991), desde que nasce a criança está em contato com os adultos e estes irão modificar a relação dela com o mundo. Os adultos abrirão as portas da cultura para as crianças. E o comportamento destas, certamente será influenciado pelos costumes da cultura daqueles que as cercam e com os quais elas convivem.

Na perspectiva Vygotskyana, o desenvolvimento das funções intelectuais, especificamente, humanas é medido socialmente, pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói-se individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados: imagens, representações, conceitos, etc. (REGO, 1995, p.62)

Através da mediação da figura do adulto, a criança consegue construir o conhecimento, pois ela reconstrói individualmente, as formas de ação que adquire externamente e organiza os seus próprios pensamentos, apoiada em imagens que já estão internalizadas. Por isso, é importante o brincar na formação da criança, pois através dele, a criança pode adquirir elementos necessários para a construção, também de sua personalidade e compreensão da reali-

dade da qual faz parte, utilizando assim, as várias formas de linguagem para construir o seu conhecimento.

A construção do conhecimento está ligada ao prazer do brincar, alegria de viver. A vida da criança é um eterno aprendiz. Retornando um pouco, partindo do pressuposto que a criança se apropria da cultura que está a sua volta, a partir do convívio com o outro, na sociedade na qual está inserida, o educando passa a interpretar sua realidade através do confronto e representações de imagens que estão ao seu redor.

Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um "banco de imagens" consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar. É com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (BROUGÈRE, 2001, p.40)

Desse modo podemos perceber que através do brinquedo, a criança se apropria de imagens e de representações, e é a partir da manipulação com o brinquedo que a mesma poderá se expressar e desenvolver sua criatividade, pois a brincadeira permite ao educando uma nova construção cultural. (BROUGÈRE, 2001)

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens e as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural a qual está submetida.

Como consequência ela tem acesso a um repertório cultural próprio, de uma parcela da civilização. Contudo, o brinquedo deve ser considerado na sua especificidade: a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações. (BROUGÈRE, 2001, p.47)

Todavia podemos constatar que o lúdico propicia a criança uma aprendizagem significativa, pois através da manipulação dos brinquedos, a mesma não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, isto é, passa a transformá-las e até mesmo a negá-las, permitindo que seja impregnada pela cultura. (BROUGÈRE, 2001)

A LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é um momento de intensa atividade cerebral, física e social. Quando observamos uma criança inserida em um ambiente público mesmo que esteja aparentemente parada, ela é puro protagonismo. Seus olhos, suas pernas e braços em movimentos suaves e regulares, seu sorriso furtivo demonstrará com profunda exatidão que seu ser é todo ativo e dinâmico. Sua mente absorve cada detalhe do ambiente.

Abordando o cotidiano escolar pela via do brincar, na realidade a pesquisa procurou encontrara criança em espaço que supostamente deveria estar favorecendo seu desenvolvimento como ser autônomo, criativo, pleno. Os dados revelam que, em raros momentos, à revelia do ambiente e dos adultos, a criança emerge por detrás do que se costuma considerar como aluno na escola brasileira. Em outras palavras, reprimida na forma de aluno, do qual se espera obediência, silencio, passividade, submissão a regras e rotinas – muitas das quais sem objetivos claros – encontra-se a criança, curiosa, ativa, ansiosa por novas experiências e pelas oportunidades de interagir com outras crianças e com o ambiente. (GISELA WAJSKOP, 2001, p. 11)

A escola normalmente é por si mesma presa a uma porção de deveres e regras. Por ser crivada de olhares, ora político se sobrepondo ao pedagógico, ora pedagógico engessado em modos de fazer ultrapassados, anacrônicos, a escola se estabelece como detentora de saberes. Aquele que a frequenta "perde" a denominação de ser criança com necessidades únicas e passa a ser denominada como aluno. Ao aluno cabe ser parte de um grupo, é instruído a se constituir enquanto ser dentro das regras estabelecidas. Estas regras o analisam, o mensuram, o levam adiante ou o avaliam como incapaz.

Mesmo as escolas infantis que são tachadas como competentes nada mais fazem que reproduzir conteúdo e impor regras. Torna-se claro que para a criança uma rotina pré-estabelecida traz conforto e segurança. Entretanto, nesta rotina, deve haver de forma constante inesquecíveis momentos em que sua espontaneidade criativa e individual deve ser privilegiada.

O protagonismo infantil deve ser mediado com conhecimento e abordagens criativas e desafiadoras por todos os agentes educativos que fazem parte do quadro humano que compõe a escola.

O recinto escolar é, em todos os instantes e ambientes que possui, lugar de aprender e, quem dele se aproxima, deve ter isto em mente.

"As crianças crescem em universos "multiculturais", recebendo a influência das mais diversas culturas: a familiar (de pai, mãe ou outros adultos responsáveis por

elas); a da comunidade na qual estão inseridas; a praticada na escola e a cultura global (transmitida pela mídia. Todo este "caldo" reflete-se nas brincadeiras, em que as crianças mesclam esse riquíssimo universo lúdico. " (ADRIANA FRIEDMANN, 2012, p. 17)

Desde as pessoas que participam do quadro de funcionários da limpeza, perpassando pelas funcionárias que proveem a alimentação das crianças, administradores da escola, agentes de atendimentos escolar, professoras e professores ou qualquer outro indivíduo que adentre ao ambiente escolar, todos devem ter em si a necessária noção de que serão avaliados, observados e, em alguns momentos imitados pelas crianças.

O recinto escolar é, em todos os instantes e ambientes que possui, lugar de aprender e, quem dele se aproxima, deve ter isto em mente assim sendo estar atentos as descobertas que permeiam o brincar criativo de todas as crianças jamais perdendo de vista que elas são o cerne de todo trabalho desenvolvido nas unidades escolares e, portanto, merecem toda empatia e respeito de cada indivíduo adulto que com elas interagem.

Todo o aparato educacional na educação infantil, tanto pessoas como objetos, móveis e aquisições, devem estar voltados para as crianças pequenas. Não poderia ser diferente com os espaços. Cada canto, cada objeto, cada mobiliário adquirido para ser disposto dentro do espaço físico da educação infantil deve ter em vista, ao ser adquirido, como algo provocador para a criança.

A criança absorve tudo que lhe é ensinado. Esta transmissão de conhecimento pode se dar de forma proposital ou não. Conforme vai crescendo ela se apropria de repertórios de conhecimentos novos ou refaz percursos de aprendizagens que já havia interiorizado. Tudo lhe ensina, a sua volta quase tudo lhe provoca. Seu cérebro é um "radar esponja" que tudo retém, absorve e cria. Daí vem a necessidade de se pensar e ocupar espaços de forma pensada, planejada para que, na medida mais ampla possível, ela enquanto participante ativa dos espaços escolares tenha o privilégio de ter um ambiente provocador a sua criatividade.

A criatividade do professor também é desafiada. Seu olhar capacitado e crítico deve desbravar as amplas possibilidades de espaços e objetos. A arrumação da sala deve ser atrativa e única, plena de objetivos e percursos de aprendizagens. Ao docente cabe coordenar, mediar e, dentro das possibilidades de cada criança, desafia-la a superar obstáculos e medos levando-as a se sentirem seguras para ir sempre em frente atingido o máximo possível em sua aprendizagem e socialização.

Nada representa mais a alegria e criatividade de um povo do que sua cultura popular a qual denomina-se muitas vezes como Folclore. Dentro da cultura folclórica de um povo vemos o colorido de suas gentes, suas cantigas, danças, folguedos e sem dúvida nenhumas suas maneiras de brincar onde crianças e adultos se constituírem como sujeitos brincantes.

Faz-se necessário mostrar as crianças formas de brincar além das tecnológicas que elas, em sua maioria, já dominam. Cabe a escola oportunizar brincadeiras, jogos, cantigas, advinhas e mesmo instrumentos de brincar que sejam resgatados da cultura popular ou construídos por elas mesmas que as farão redescobrir o prazer de brincar sem o objeto tecnológico. A tecnologia e sua ostensiva presença no cotidiano das crianças não pode ser o único instrumento de brincar e divertir-se a que elas têm acesso.

E preciso que elas descubram o prazer nos modos de brincar em grupo e dos quais dependem exclusivamente sua criatividade e mobilidade dentro das peculiaridades físicas de cada um.

Brincar deve, portanto, como diz Sanny, ser instrumento usado por todo seu potencial pedagógico, prazeroso, criativo como um precioso meio para que as escolas de educação infantil atinjam seus objetivos que, embora sejam técnicos e permeados pelas políticas educacionais em voga no momento, não podem deixar de perder de vista sua matéria principal qual seja: A criança.

De acordo com Guedes (2008, p.74) "Brincar em qualquer espaço, seja no quintal, na rua no play, na praça. E por que não, também na escola? "Portanto esta citação leva-nos a compreender que é necessário garantir à criança cidadã produtora histórica e cultural, o direito à infância, garantindo a ela um tempo/espaço para o brincar.

Segundo Santos (2008, p.115) "Como garantir o direito da criança brincar, se na escola, local em que a criança permanece muito tempo de sua vida, não se brinca e o brincar é desprezado?"

No entanto, o brincar no espaço escolar só se viabilizará mediante a conscientização dos educadores quanto a importância do brincar, assim os educadores devem permitir às crianças o exercício do que lhes é de direito, isto é, brincar [...]"

Partindo dessa premissa de que todos precisam do jogo e da brincadeira e que o indivíduo só é completo quando brinca. Leva-nos a entender que os jogos e as brincadeiras alimentam o nosso espírito imaginativo e inventivo do faz de conta e a isso chamamos de lúdico. Assim, o lúdico nas brincadeiras propicia momentos de fantasia, de sonhos contribuindo para o aprendizado sendo uma forma natural de aprender.

Nesse sentido, Maluf (2009, p.9) relata que: "A busca do saber torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende brincando. " Portanto para o autor (2009, p.33) "Faz-se necessário que o professor estabeleça uma conexão entre o prazer, o brincar e o aprender". Assim, é importante que o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, estimule o aluno a brincar nesses espaços escolares, pois as atividades lúdicas influenciam significativamente na construção do conhecimento do aluno, sendo fonte de prazer e descoberta. Portanto o brincar nesses espaços educativos, precisa estar em constante quadro de inquietações e reflexões por parte dos educadores.

Segundo Maluf (2009, p. 33) "É preciso que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos através da brincadeira, do jogo e outras atividades".

No entanto faz-se necessário pensar que, no brincar, não se aprende somente conteúdos escolares, pois aprender vai muito além do que armazenar conteúdos aprende-se também algo sobre a vida e a constante peleja que nela travamos. Para Smole; Diniz, Cândido, (2000, p. 14) "quando brinca, a criança se defronta com desafios e problemas, devendo constantemente buscar soluções para as situações a ela colocadas. A brincadeira auxilia a criança a criar uma imagem de respeito a si mesma, manifestar gostos, desejos, dúvidas mal-estar, críticas, aborrecimentos, etc.[...]. " Assim como brincando, ela desenvolve as qualidades de observação, coragem, iniciativa, sociabilidade, disciplina, capacidade criativa, gentileza e enriquece os valores intelectuais e morais. Dessa forma, a escola também deve permitir que a criança vivencie esses momentos para que ela possa ter a oportunidade de manifestar através das brincadeiras todas essas sensações, pois é através das atividades lúdicas que a criança terá a oportunidade de conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior.

Por isso, como educador devemos sempre redimensionar nossas ações incluindo no processo de aprender não só a condição de desenvolver habilidades cognitivas dos alunos, mas também a social, a motora e a emocional, criando oportunidades para que os alunos vivenciem atividades que favoreçam a solidariedade, a cooperação, o respeito, para poder enfim lidar com as frustrações e com os seus limites.

Portanto, devemos redescobrir e reconstruir, em nós mesmos o gosto pelo fazer lúdico. Buscando em nossas experiências remotas, ou não, brincadeiras de infância e de adolescência.

Em contrapartida, o universo infantil está presente em cada um de nós. As experiências na infância deixam profundas marcas em nossa vida, mesmo sem sabermos disso, e as trazemos nos gestos, nas falas e nos costumes. Tudo fica guardado: os "bens e males" que vivemos fazem parte da nossa história pessoal e social, estando escondidos ou não em nossa memória. Os brinquedos e brincadeiras integram esse leque de experiências vividas. Entretanto, ao recordarmos a própria infância, lembramos de brincadeiras muito legais, como: jogos de bolas de gude, queimada, passa anel, amarelinha, pipas, balança caixão, pé de lata, jogos de piões, jogo de taco e os diversos piques e entre outras que hoje algumas crianças ainda desconhecem. Segundo Santos, (2008, p.101) " quem é que não se lembra, com o coração cheio de saudades, daquele tempo em que as brincadeiras com os colegas era o que tínhamos de mais importante para fazer. ".

Nesse sentido, é brincando que a criança irá construir a sua identidade, ela terá oportunidade de se devolver e aprender, portanto é fundamental que a criança se sinta amada e acolhida na escola, em um ambiente que lhe ofereça segurança afetiva para que ela possa evoluir e adquirir autonomia. Assim, Guedes (2008, p. 74), acredita que o brincar "nos torna mais próximo do outro, nos ajuda a viver melhor, a respeitar o outro, a fazer amigos, a manter a tradição". Portanto é resgatando a tradição das brincadeiras, que ampliaremos o universo lúdico e cultural das nossas crianças.

Portanto, quando resgatamos em nossa cultura popular jogos e brincadeiras "do tempo da vovó "estamos retomando jogos antigos e resgatando o caráter lúdico do nosso folclore que por muitas vezes caíram no esquecimento e que algumas crianças ainda nunca ouviram falar. Nesse sentido, é importante que se resgate no espaço escolar a cultura popular da comunidade para que a criança possa reconhecer e valorizar a riqueza existente na experiência cultural do grupo ao qual pertence. Essa iniciativa amplia as experiências infantis, aproximando experiências antigas e atuais, criando um saber comum, partilhado pelo grupo. Agindo dessa forma, o professor abre espaço para brincadeiras que as próprias crianças ou eles mesmo conheçam ou queiram inventar.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DO LÚDICO

Entendemos que o conhecimento é um processo de construção que ocorre sempre na vida do ser humano em contexto social. Ele é baseado na compreensão que a criança adquire através das informações que lhe chegam até eles pelo adulto, mas também pelas suas próprias experiências quando começa a entender e atuar no mundo em que vive, principalmente quando brincam imitação e aos poucos vão criando

novas formas de representações imaginadas que se combinam com experiências vividas ou não, que expressarão criativamente, em seus jogos simbólicos e em suas brincadeiras.

Quando brinca de casinha, de comidinha, de carrinho, mesmo sem estar manipulando os objetos relativos a cada uma. Ela representa, e afinal desta forma já possui uma imagem mental dentro de si, daquilo que está representando. Aí é capaz de até colocar sua boneca que projeta andar, numa suposta calçada.

Assim, por meio das brincadeiras e jogos simbólicos, a linguagem vai se estruturando. A criança começa a trabalhar com imagens mentais que são os primeiros elementos de articulação entre a ação e o pensamento.

Segundo Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]), a brincadeira assume assim caráter importante para aquisição de linguagem e para organização do pensamento, quando lhe são fornecidos estímulos para que possa relacionar com os objetos.

Sabemos também, que a criança se desenvolve através da aprendizagem, junto ao seu meio familiar, ou grupo social a que pertence. Trabalhando o ser de forma total, podemos favorecer o seu desenvolvimento integral. Proporcionamos condições para que ele construa o seu conhecimento e seu processo de aprendizagem ao longo da vida (PIAGET, 1971 apud RIBEIRO, [S.d], p. 17).

Para se construir o conhecimento é preciso considerar o espaço em que a criança está, os valores e a "bagagem" que elas têm, assim ela pode desenvolver em todos os aspectos: afetivo, linguístico, cognitivo, físico-motor, social, indo de encontro a formação da sua personalidade e inteligência.

O conhecimento da criança é elaborado em interação com o seu meio social, que vai nutrir o seu processo de desenvolvimento. Através da brincadeira que é de seu interesse, a criança passa a desafiar sua inteligência, dando sentido ao seu mundo quando representa a realidade, vivendo alguma situação irreal no momento.

De acordo com Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]), o desenvolvimento da inteligência está voltado para o equilíbrio, a inteligência e a adaptação. O homem estaria sempre buscando uma melhor adaptação ao ambiente. Dessa forma, podemos entender a importância do brincar para o desenvolvimento da criança.

Através da brincadeira, a criança se apropria de conhecimentos que possibilitam sua ação sobre o meio em que se encontram. Toda atividade da criança visa atingir o equilíbrio, suas ações acontecem em função de alguma necessidade que irá provocar a criança um estado desequilíbrio. Quando isto acontece, a criança é obrigada a buscar outras maneiras de se relacionar com o meio para melhor adaptar-se.

Podemos observar aqui os processos de equilíbrio que Piaget (1971 apud RIBEIRO, [S.d]) fala. A criança passa de um estado de equilíbrio para o outro. Ou seja, ao conhecer algo novo a criança primeiro assimila, depois acomoda o que vai acarretar o equilíbrio. E assim esse conhecimento e processo vão acontecendo por toda a sua vida.

Um outro teórico que tem importante contribuições para que entendamos o processo de desenvolvimento humano é Vygotsky.

Segundo Vygotsky (1991), desde que nasce a criança está em contato com os adultos e estes irão modificar a relação dela com o mundo. Os adultos abrirão as portas da cultura para as crianças. E o comportamento destas, certamente será influenciado pelos costumes da cultura daqueles que as cercam e com os quais elas convivem.

Na perspectiva Vygotskyana, o desenvolvimento das funções intelectuais, especificamente, humanas é medido socialmente, pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói-se individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados: imagens, representações, conceitos, etc. (REGO, 1995, p.62)

Através da mediação da figura do adulto, a criança consegue construir o conhecimento, pois ela reconstrói individualmente, as formas de ação que adquire externamente e organiza os seus próprios pensamentos, apoiada em imagens que já estão internalizadas. Por isso, é importante o brincar na formação da criança, pois através dele, a criança pode adquirir elementos necessários para a construção, também de sua personalidade e compreensão da realidade da qual faz parte, utilizando assim, as várias formas de linguagem para construir o seu conhecimento.

A construção do conhecimento está ligada ao prazer do brincar, alegria de viver. A vida da criança é um eterno aprendiz. Retornando um pouco, partindo do pressuposto que a criança se apropria da cultura que está a sua volta, a partir do convívio com o outro, na sociedade na qual está inserida, o educando passa a interpretar sua realidade através do confronto e representações de imagens que estão ao seu redor.

Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um "banco de imagens" consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar. É com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (BROUGÈRE, 2001, p.40)

Desse modo podemos perceber que através do brinquedo, a criança se apropria de imagens e de representações, e é a partir da manipulação com o brinquedo que a mesma poderá se expressar e desenvolver sua criatividade, pois a brincadeira permite ao educando uma nova construção cultural. (BROUGÈRE, 2001)

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens e as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural a qual está submetida.

Como consequência ela tem acesso a um repertório cultural próprio, de uma parcela da civilização. Contudo, o brinquedo deve ser considerado na sua especificidade: a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações. (BROUGÈRE, 2001, p.47)

Todavia podemos constatar que o lúdico propicia a criança uma aprendizagem significativa, pois através da manipulação dos brinquedos, a mesma não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, isto é, passa a transformá-las e até mesmo a negá-las, permitindo que seja impregnada pela cultura. (BROUGÈRE, 2001)

CONCLUSÃO

A busca de um aprimoramento de uma educação infantil, onde a chegada da criança no ambiente escolar seja a mais tranquila e agregadora possível, levou-nos a indagar de que maneira poderíamos alcançar a inserção desta criança de forma menos traumática aproveitando-se de sua ludicidade natural. A educação das crianças na escola apresenta necessidade de esclarecimentos cada vez mais acurados que mostrem caminhos para a busca de qualidade no âmbito da educação infantil. Assim nossa pesquisa bibliográfica foi para que fosse respondida a questão de como o brincar pode ser usado como instrumento de aprendizagem e socialização na educação infantil.

O objetivo geral proposto foi atingido visto que a socialização da criança e seu aprendizado foi pensado e discutido em cada parágrafo deste trabalho tendo sempre o brincar permeando as relações pessoais e interpessoais da infância. Na pesquisa literária há respostas e esclarecimentos pertinentes sobre a socialização das crianças e como isto é fundamental para seu aprendizado.

Os professores não tomavam a brincadeira com um elemento didático pedagógico eram poucos os espaços de Educação Infantil onde a brincadeira possuía um eixo pedagógico, sendo valorizada como primordial no desenvolvimento das crianças pequenas. É também o espaço onde as crianças aprendem os valores essenciais a convivência humana, regras e atitudes comportamentais de vida, edificando-os no mundo da Educação Infantil e levando-os e utilizando-os na vivência de adulto.

Mas hoje a brincadeira está em um momento de discussão em todos os espaços escolares, principalmente o da creche, onde as crianças são bem pequenas. Um grande número de autores tais como, Piaget, Vygotsky, Froebel, Ariès, Kramer e tantos outros, discutiu, discutem e escrevem sobre a importância, sendo elaborados vários congressos seminários, cursos de capacitação dentro das escolas e creches, para a discussão sobre esse tema.

Hoje podemos ver planejamentos de creches construídos através da metodologia de projetos, voltados só para o brincar. Não que antes não houvesse um compromisso, um interesse da valorização da brincadeira na vida da criança, mas brincava-se por prazer, porque criança é criança, precisa se distrair, brincando sem objetivo real e central.

E diante dos desafios dos tempos atuais, em entender me praticar a brincadeira nas creches e até mesmo em outros espaços, devido a sua valorização, o profissional docente de Educação Infantil, deve ampliar a reflexão sobre a prática, sendo sempre um aprendiz, buscando informações e diálogos, estudando para melhor desenvolver o seu trabalho. E neste sentido, a avaliação, o registro, a observação, o planejamento são instrumentos principais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças.

É a partir desse profissional habilitado e reflexivo sobre sua prática, que o educador e a criança podem construir um diálogo vivo para um melhor trabalho em sala de aula, pois queremos que nossas crianças, antes de tudo sejam felizes, capazes de solucionar situações da vida.

Nós podemos começar a mudar, tornando os nossos espaços de trabalho, onde o prazer está somente presente, num momento mágico com o brincar. Esse é o objetivo principal desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. Educação Infantil, creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ALVES, Eva Maria Siqueira. A ludicidade e o ensino de matemática. Campinas: Papirus, 2001.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e Família, 2 ed. [S.L]: JC, 1981.

ARRUDA, Tatiana Santos. Currículos para Educação da Infância. Brasília: Posead, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, V. 1,2,3, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO ROSA, Sanny S da. Brincar, Conhecer. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FAZZOLO, Elaine. Educação Infantil em Curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. O Brincar na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, Resolução Nº 5, Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 17 de dezembro, 2009.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KLISYS, Adriana. Ambientes, Atividades, Espaços. Revista Avisa lá. São Paulo: 29 de janeiro, 2007

KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Atica. 2002.

LEITÃO, Maria M. Folclorices de Brincar. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

LIMA, Elvira Souza. Conhecendo a criança pequena. Sobradinho 107, 2002.

MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: Prazer e aprendizado. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

MERCÊS, Jorge Carlos Santos das. Ensino de História e de Geografia. Brasília: Posead, 2010.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. Brincar e viver. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos (Docência em formação), 2 ed, Cortez.

PEREIRA, Mary Sue. A Descoberta da criança: Introdução a Educação Infantil. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

PEREIRA, Natividade. Brinquedoteca: Jogos, Brinquedos e brincadeiras. São Paulo: Paulinas, 2004.

REIS, Silva Marina Guedes dos. Movimente-se! Brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da coordenação motora. Campinas: Papirus, 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2008.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; CANDIDO, P. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: FATORES INTERNOS E EXTERNOS

ANGÉLICA TATIANA DA SILVA

RESUMO

Neste trabalho, busca-se abordar a problemática da dificuldade de aprendizagem em múltiplos aspectos. Compreender os fatores que ocasionam tais dificuldades é urgente, tento em vista sua consequência imediata, que é o fracasso escolar e a exclusão da criança que apresenta alguma dificuldade, ocasionando futuramente reprovação e abandono da escola. O artigo é um estudo descritivo e bibliográfico, sobre as dificuldades de aprendizagens mais comuns no ambiente escolar, especificamente, as oriundas de distúrbios de aprendizagens. Tem como objetivo refletir sobre o papel da escola e da família diante das mesmas. Portanto, trata-se de um estudo descritivo e qualitativo. Tendo por base, autores como Barbosa (2008), Paín (1985) e outros. Na perspectiva de conhecer o papel da escola neste contexto se percebeu que a família e escola são de suma importância. Suas participações no sentido de fornecer informações sobre a criança para a escola, bem como acompanhar seu desenvolvimento e aprendizagem, é de grande valia para a escola saber como conduzir o processo educativo da mesma. Diante disso, é preciso que se compreenda o processo educativo e os fatores que levam a não aprendizagem para, então, repensar essas práticas de modo generalizado, envolvendo todos os membros que compõem a escola e o meio em que este educando está inserido.

PALAVRAS – CHAVES: Dificuldade de aprendizagem. Fatores internos e externos.

INTRODUÇÃO

Dificuldade de Aprendizagem é um termo geral que se refere a um heterogêneo de transtorno manifestado por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo supondo-se, que são devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto regulação, percepção social e interação social, mas não constituem por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem.

Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacidades como, por exemplo, transtorno emocionais graves ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais instrução inapropriada ou insuficiente), não são resultados dessas condições ou influências.

A partir do conhecimento do processo de aquisição de aprendizagem, o especialista em psicopedagogia consegue detectar que situações podem estar influenciando negativamente este processo, ou que mecanismo o aprendiz está utilizando que podem estar dificultando sua aprendizagem.

Identificando os aspectos que poderão estar obstaculizando a aprendizagem, inicia-se o processo de modificação destes obstáculos, através da atuação do psicopedagogo.

Atuação esta que se diferencia na valorização do que o aprendiz traz e faz em situações de jogos de regras, na manifestação espontânea do fazer lúdico e na pesquisa e consequente construção de situações relaciona das com a leitura de mundo deste

Acreditamos em uma atuação que permita ao aprendiz perceber seu processo de aquisição da aprendizagem de forma significativa. Enfocamos as possibilidades de superação das dificuldades trabalhando na zona de desenvolvimento proximal do aprendiz, estimulando o avançar de sua potencialidade.

Existem fatores sociais que também são determinantes na manutenção dos problemas de aprendizagem e entre eles o ambiente escolar e contexto familiar são os principais componentes desses fatores. Quanto ao ambiente escolar, é necessário verificar a motivação e a capacitação da equipe de educadores, a qualidade da relação entre professo - aluno – família, a proposta pedagógica, e o grau de exigência da escola, que muitas vezes, está preocupado com a competitividade e põe de lado a criatividade de seus alunos. Em relação ao ambiente escolar, famílias com alto nível sociocultural podem negar a existência de dificuldades escolares da criança.

Além de um melhor enquadramento da proposta educacional, outras variáveis que implicam nos Transtornos de Aprendizagem de deverão passar por um quadro de Transtorno de Aprendizagem, o profissional esteja atento para identificar se existem fatores psicológicos que contribuem para manutenção do problema.

Segundo Cláudia Davis (1991), no ambiente escolar a criança sofre uma transformação radical em sua forma de pensar. Antes de chegar à escola, os conhecimentos são assimilados de modo espontâneo, a par-

tir da experiência direta da criança. Quando ela chega a escola, existe uma prévia de organizar situações que propiciem o aprimoramento dos processos de pensamento e da própria capacidade de aprender. O papel do educador nesse processo é fundamental. Por isso, é importante que ele conheça as teorias de aprendizagem e tenha uma posição clara e definida sobre a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a pesquisa se atenta aos seguintes objetivos: de modo geral descreve e caracteriza as dificuldades de aprendizagem ligadas ao desenvolvimento dos educandos da educação infantil. E especificamente conhecer, com embasamento na bibliografia pertinente, as principais dificuldades de aprendizagem. Conceituar os distúrbios de aprendizagem, especificando suas características referentes a dificuldades na primeira infância. E identificar os principais fatores que interferem no processo de aprendizagem na vida escolar.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este artigo aborda a questão das dificuldades de aprendizagem e procura examinar sua extensão e controvertida conceituação, causas, origens e manifestações.

As dificuldades de aprendizagens, tem em Fonseca (1995) um clássico nesse estudo. Portanto, sua obra será tomada como referência para as análises apresentadas a seguir.

Este autor evidencia que, mesmo quando se afunila o estudo dos problemas que ocorrem durante a aprendizagem escolar para a mira das dificuldades, a investigação de suas causas e consequências tem sido apresentada de forma controvertida e pouco eficaz quanto a favorecer sua compreensão e controle.

Na sua análise histórica sobre a problemática das dificuldades de aprendizagem, o autor remonta à própria história da educação, onde a escola se redimensiona de uma postura elitista e estereotipada a uma abertura obrigatória para todos, o que forçou a criação de critérios seletivos e inúmeros processos adaptativos. Assim, por trás de uma filosofia de ensino para todos, estabeleceu-se uma ideologia de segregação e de fortalecimento dos interesses das esferas sócio-políticas dominantes.

Dessa forma, o fracasso que o aluno começou a evidenciar por meio de repetências, exclusão da escola ou dificuldade na aprendizagem, refletia, na realidade, um fracasso da escola, enquanto sistema social responsável pela aquisição e transmissão do conhecimento.

Em termos históricos, a função democrática e igualitária da escola é revista a partir dos fracassos escolares, das repetências e evasões e das inúmeras dificuldades que os alunos apresentam. Autores como Althusser (1970/1980), Bourdieu e Passeron (1970) entre outros, evidenciaram em seus trabalhos que, internamente, a instituição escolar reproduz e fortalece a divisão de classes existente na sociedade, apresentando a escola como o local onde as práticas da classe dominante seriam ensinadas e fortalecidas.

O sistema educacional é explicado como um instrumento de transmissão ideológica, ou seja, da ideologia dominante, subjacente ao capitalismo, que teria por função levar o indivíduo a aceitar passivamente as forças de produção, organização e reprodução do sistema.

Ao tratar da questão das dificuldades de aprendizagem, não se pode optar por lidar somente com comportamentos emergentes e algumas possíveis fórmulas de solução. Ao contrário, acredita-se que quando se busca explicação para as dificuldades de aprendizagem nos seus inúmeros fatores determinantes (neurológicos, psicológicos, funcionais, sociais, culturais, pedagógicos, familiares, etc.) está só tem sentido quando plenamente integrada ao processo histórico de cada indivíduo e às múltiplas interações sociais que ocorrem no contexto em que ele se insere.

Parece claro que as dificuldades de aprendizagem não são encaradas num modelo interacionista e dialético. Dum lado, os defensores que vêm as dificuldades de aprendizagem na criança e nos seus déficits de processamento da informação. Do outro, os defensores que vêm as dificuldades no professor e nos seus processos de trabalhos.

Estudando as origens das dificuldades de aprendizagem, Fonseca (1995) considera a integração entre uma etiologia hereditária e neurobiológica e uma etiologia sociocultural dessas dificuldades. Considerando, em termos explicativos, cada um desses fatores, o autor classifica-os em fatores biológicos, fatores sociais, fatores de envolvimento e de privação cultural e fatores socioeconômicos.

Mas, de modo geral, embora privilegiando um ou outro aspecto como desencadeador das dificuldades de aprendizagem, a maioria dos estudiosos do tema consideram que as condições biológicas, sociológicas ou psicológicas interagem dinamicamente entre si e produzem efeitos que se materializam e revelam-se, na escola, em crianças de todas as classes sociais. Dessa forma, a compreensão dialética e interacionista da etiologia das dificuldades de aprendizagem previnem o risco da exclusividade ideológica ou doutrinária de modelos causais absolutamente orgânicos, sociais, pedagógicos ou econômicos.

Tendo ainda como referencial o trabalho de Fonseca (1995), sobre a questão das dificuldades de aprendizagem, evidencia-se sua contribuição para a caracterização mais abrangente que construiu dessas dificuldades a partir de suas manifestações. Na diversidade de comportamentos que as crianças com dificuldade de aprendizagem desenvolvem, surgem inúmeros problemas que se vinculam e comprometem a aprendizagem.

Segundo o autor, esses problemas podem ser cognitivos, perceptivos, emocionais, psicolinguísticos, psicomotores, de atenção, de memória – que, de forma interligada, tendem a gerar os problemas de comportamento tão frequentes em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Estudos comprovam que as crianças com dificuldade de aprendizagem possuem bom potencial intelectual apesar de manifestarem problemas em algumas aquisições cognitivas, o que diferencia seus estilos e ritmos de aprendizagem, e que exigem diferentes recursos e estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas.

Muitas crianças, nessas condições, acabam se convencendo que não aprenderão, apesar de seus esforços, e que tenderão ao fracasso escolar. Implicações no seu autoconceito e em todo o arsenal de expectativas de desenvolvimento do "eu" podem gerar desequilíbrios emocionais que afetam não só processos psicológicos básicos da aprendizagem como a personalidade global da criança.

Às atitudes emocionais descompensadas (necessidade de atenção e reconhecimento constante e imediato; insegurança e instabilidade afetiva, agressividade, tensões, ansiedade, regressões, narcisismos, negativismos, baixa tolerância à frustração, resistências às tarefas, hipersensibilidade, impulsividade, mudanças bruscas de humor, etc.) somam-se às situações sociais conflitivas, decorrentes, na maioria, da falta de habilidade na construção de relações interpessoais adequadas.

Sem uma atmosfera afetiva, lúdica e relacional, a interação e a comunicação não se desenrolam favoravelmente. Não adiantará resolver os problemas de aprendizagem se os problemas de relação não forem superados. As crianças com dificuldade de aprendizagem não podem continuar mergulhadas em envolvimento de ameaça, de "stress" e de humilhação. Antes do mais, a criança com dificuldade de aprendizagem precisa ser respeitada na sua totalidade como pessoa, o que não é, infelizmente, frequente nas nossas escolas... É preciso antes de mais, transformar a criança com dificuldade de aprendizagem num membro válido da sociedade, baseando a sua aprendizagem de sucesso em sucesso, isto é, centrando a mudança de comportamento pelo enriquecimento das suas áreas fortes, e não pelo confronto desencorajador com suas áreas fracas (Fonseca, 1995, p. 318-319).

O professor – enquanto aquele que ensina –, e o aluno – enquanto quem aprende – são pessoas que interagem. E, ao interagirem, constroem um terceiro elemento, que surge a partir dessa relação: o processo de ensino-aprendizagem.

Tentativas de dissecar este processo e localizar em um componente a dificuldade ou o problema mascaram a compreensão do fenômeno real e concreto, que é relacional. A dificuldade de aprendizagem em si, isolada no sujeito e descontextualizada da relação, não pode ser considerada como o fato real e concreto a ser trabalhado, senão tende apenas a transformar-se em mitos, desculpas ou justificativas para fracassos outros, e não tão somente da criança.

Em um outro sentido, é necessário entender o processo de desenvolvimento como algo mais abrangente do que sucessivas ou justapostas adaptações. Pois que o sujeito, para além da adaptação, apropria-se daquilo que está constituído no mundo humanizado. Essa apropriação do sistema simbólico e da cultura vai promovendo o desenvolvimento de funções superiores da consciência. Para transformar as funções elementares do psiquismo em funções mentais superiores, o indivíduo instrumentaliza-se dos signos culturais para ir significando-se enquanto sujeito ativo, nesse processo de desenvolvimento.

No processo de apropriação de signos culturalmente engendrados, uma explicação meramente adaptativa para essas transformações não sustenta a emergência concreta das dificuldades de aprendizagem, nem mesmo como um "sintoma" de que seja a aprendizagem que não vai bem.

Da mesma forma que o psiquismo humano transita dialeticamente entre um campo afetivo e um campo intelectual, constituindo-se em uma unidade dialética, o processo de conhecimento, na sua dimensão de ensino e aprendizagem, não pode ser considerado somente a partir da perspectiva consciente e intelectual.

Ao admitir que o ensinar e o aprender acontecem em relação, é importante que se reflita sobre os desdobramentos dessa concepção.

De modo geral, a manifestação da diversidade humana, expressa enquanto diferenças (de ritmos, estilos e padrões para aprender), tem sido entendida como deficiência ou desajustamentos diante de uma expectativa idealizada de padrões satisfatórios, homogêneos e regulares de desempenho escolar.

A variação no desempenho escolar tem que ser entendida de forma relativizada, pois que o conceito de padrão ou normalidade há muito que relativizou-se.

Mas, o cotidiano escolar dá ênfase a uma aprendizagem tranquila, sem problema, com facilidades, coadunando-se com a prática de um procedimento de ensino que é único para todos, que não permite a possibilidade de modos distintos e diferenciados de ensinar, nem de aprender.

Enquanto não se considerar e não se promover a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem, a padronização (e as dificuldades) estarão sempre cristalizadas em um dos polos evidenciados: ou no aluno ou no professor.

2,1. AS PRÁTICAS DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO ÀS QUEIXAS ESCOLARES

O encaminhamento para os psicólogos de crianças e/ou adolescentes que apresentam dificuldades escolares representa a queixa mais freqüente, no Brasil, da demanda por atendimento psicológico de crianças e/ou de adolescentes. Segundo dados coletados por Souza (1997), em pesquisa realizada no ano de 1989 em 8(oito) unidades de saúde na região sudoeste da cidade de São Paulo, 71% dos encaminhamentos feitos para atendimento psicológico, na faixa etária de 5 a 14 anos, apresentavam como queixa problemas escolares. Os 71% são compostos de duas categorias: 50% referiam-se a problemas de aprendizagem e 21% a problemas de comportamento.

Uma questão importante, que é fundamental na compreensão e na forma de tratamento dispensada aos alunos com queixas escolares, trata-se do próprio conceito de dificuldades de aprendizagem. Tradicionalmente, tanto em termos das práticas desenvolvidas como, também, dos pressupostos teóricos, as dificuldades de aprendizagem têm sido tratadas como fenômenos individuais, decorrentes de determinantes físicos e biológicos desvinculados, portanto, dos determinantes sociais.

Segundo Souza (1997), pode-se afirmar que os atendimentos psicológicos das crianças e/ou dos adolescentes com queixas escolares têm como concepção predominante o entendimento de que a queixa escolar é um problema individual e, dessa forma, constitui-se numa interpretação que não considera aquilo que se passa na escola, analisando as dificuldades do processo de escolarização como dificuldades de aprendizagem cujas causas são de caráter estritamente psicológico. A causa do fracasso escolar na maioria das práticas psicológicas é entendida como um problema de âmbito emocional, que se releva no início do processo de escolarização em função dos desafios apresentados nesse momento do desenvolvimento da criança. (Souza, 1997; p.28)

Corroborando com essa posição, Freller (1997) também afirma que os próprios psicólogos encontram dificuldades em explicar seus objetivos no trabalho de atendimento psicológico clínico às crianças com queixas escolares e, na tentativa de explicarem as desistências que ocorrem nesses atendimentos, problematizam a inadequação do atendimento psicológico clássico para as populações de baixa renda (faixa econômica que mais utiliza os serviços públicos de atendimento psicológico) e, dessa forma, mais vezes, os pacientes são responsabilizados e não a prática psicológica que lhes é proposta.

É importante ressaltar que essas críticas referem-se a formas de atendimento psicológico com crianças/adolescentes que apresentam dificuldades escolares, realizadas em clínicas psicológicas ou em serviços de saúde e que, portanto, se tratam de práticas clínicas. No entanto, essa mesma forma de atendimento foi absorvida, tendo sido praticada por muitos psicólogos que trabalham no próprio ambiente escolar.

A autora realizou o trabalho de pesquisa com 100 (cem) crianças e afirmou que as dificuldades apresentadas pelas crianças dessa amostra não podiam ser vistas como uma dificuldade individual e sim, referidas aos contextos de desenvolvimento. O estudo foi realizado numa clínica-escola, que tem uma proposta de atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem focalizada na identificação e mobilização de recursos, tanto das crianças como de suas famílias, para o enfrentamento dos problemas na vida escolar.

Araújo (1995), apoiada no estudo e na análise das interações sociais, realizou um estudo etnográfico que visou contribuir para o desenvolvimento de estratégias de atuação do psicólogo, no âmbito da escola, na condução das dificuldades surgidas durante o ato pedagógico. Ao trabalhar com uma criança em situação de baixo desempenho escolar, a autora defendeu uma proposta de análise que privilegiou as relações interpessoais professor-aluno. A autora recomenda uma mudança de foco na análise das dificuldades apresentadas durante o ato pedagógico de ensinar e aprender. A ênfase da análise deve concentrar-se nas relações interpessoais em detrimento de análises que privilegiam os indivíduos envolvidos: o professor ou o aluno.

Segundo Araújo (1995), essa mudança do foco de análise do indivíduo para a relação possibilita que se considere a influência do contexto cultural, o papel do outro na construção da subjetividade individual, as representações sociais e culturais sobre

o processo de ensino-aprendizagem e, dessa maneira, não faz sentido falar de dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de ensino e sim, "dificuldades do processo de ensinar-aprender" (p. 88).

O atendimento psicológico, realizado diretamente ao aluno com queixa de problemas escolares, não pode descuidar-se da realidade objetiva do aluno e da escola e é dessa forma que se coloca a urgência da discussão de pressupostos teórico-conceituais que possam articular, na prática, as análises psicológicas e suas consequências na vida concreta dos alunos.

CONCEITOS DE DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Os conceitos de distúrbios e dificuldades de aprendizagem são utilizados por alguns autores como sinônimos. Moojen (1999) explica que os termos distúrbio, transtorno, dificuldade e problema de aprendizagem têm sido utilizados de forma aleatória, tanto na literatura especializada como na prática clínica e escolar, para designar quadros diagnósticos diferentes.

Conforme Marchiori e colaboradores (2006), a definição adotada para distúrbios de aprendizagem no Brasil, indica inteligência mediana bem como superior média, conforme os testes que analisam o Quociente de Inteligência – QI, com discretos desvios de funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC), acarretando em problemas de aprendizagem e/ou certos distúrbios do comportamento de grau leve a severo, que podem ser caracterizados por várias combinações de déficit na percepção, conceituação, linguagem, memória, atenção e na função motora.

Tanto Fonseca (1995) como Ciasca (2003) entendem que os distúrbios estão relacionados a um grupo de dificuldades específicas, caracterizadas por uma disfunção neurológica. Já as dificuldades de aprendizagem referem-se a fatores associados ao ambiente físico e social que o indivíduo está inserido. Ciasca (2003 p. 27) também entende que a dificuldade de aprendizagem esta mais "relacionada àquelas manifestações escolares, cuja problemática mais geral se associaria, a inadaptação escolar, proposta pedagógica e desenvolvimento emocional".

De acordo com Del Prette (1999), a atuação do psicólogo, no que se refere às questões escolares, não pode ser reduzida a um psicologismo que isola o psiquismo de seus determinantes histórico – culturais.

Nessa mesma linha de argumentação, Souza (2000) afirma que, ao receber uma criança ou adolescente com queixa escolar, o psicólogo, na verdade, recebe fragmentos de uma complexa rede de relações que precisa ser analisada. Segundo a autora, as práticas psicológicas, que analisam privilegiadamente o psiquismo como aspecto central, tem favorecido a recorrência de erros decorrentes do desprezo e/ou desconhecimento de vários outros fatores – tais como os mecanismos institucionais – constitutivos de ações e reações realizadas pelas crianças.

O trabalho do psicólogo escolar nas redes públicas de ensino brasileiras remete, necessariamente, esse profissional a lidar de perto com a questão do fracasso escolar como, também, com os atores concretos que o vivenciam. O fracasso escolar no Brasil configura-se como um grave problema social concentrando-se, basicamente, nas camadas mais empobrecidas da população sendo, portanto, um fenômeno que demanda por contribuições de diversas áreas do conhecimento e, necessariamente, dos conhecimentos advindos da Psicologia.

A atuação do psicólogo escolar, junto às crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem escolar, tem recebido muitas críticas, sobretudo as que afirmam ser esse tipo de atendimento uma transposição a - crítica dos modelos da Psicologia Clínica para a educação, culpabilizando o aluno pelo próprio fracasso e isentando os fatores escolares e as questões sociais da promoção do fracasso escolar.

Aponta-se, ainda, ser uma atuação remediativa, em detrimento de uma atuação preventiva com atendimento indireto ao aluno. Sobre essa questão, Almeida (1999) faz uma análise e aponta que os psicólogos escolares, diante dessas críticas, distanciaram-se do modelo clínico e, também, de uma atitude clínica. Segundo a autora, as análises psicológicas passaram a ser vistas como reacionárias e, nesse sentido, afirma ainda:

O psicólogo, na escola e fora dela, perdeu o espaço para o psicopedagogo, pois dar atenção e atender às crianças com dificuldades no aprendizado lhe imputaria o julgamento de estar focalizando apenas no indivíduo, não importando o fato de que, nas nossas escolas e salas de aula, se encontram inúmeras crianças que demandam orientação e ajuda psicológicas. (Almeida, 1999; p.84)

Acredita-se que é possível à Psicologia Escolar encontrar uma forma de atuação na qual o psicólogo possa contribuir significativamente no atendimento psicopedagógico dos alunos sem, no entanto, deixar de oferecer um espaço de escuta e de interlocução com os professores, realizando o atendimento sob uma perspectiva psicológico-educativa, e considerando o professor como coparticipante do trabalho junto ao aluno e, dessa forma, integrar as modalidades de atendimento psicopedagógico às modalidades de atuação que visam a promoção à saúde e ao sucesso escolar, trabalho

de natureza essencialmente preventiva, em Psicologia Escolar.

Ao se colocar, efetivamente, o professor como co-participante do processo de atendimento de seus alunos desvela-se um espaço de interlocução, e desse modo, possibilita-se ao professor refletir sobre sua prática, permitindo-lhe assumir uma postura mais crítica, criando condições que favoreçam a uma reflexão que propicie o desenvolvimento de competências para melhor analisar os problemas do seu trabalho.

Para Neves (2001), a realização de Atendimento Psicopedagógico às crianças com dificuldades de aprendizagem, de modo que a ênfase do trabalho seja no processo de construção e apropriação do conhecimento, reconhecendo o valor das interações sociais, da relação professor-aluno, e das condições sociais, políticas e educacionais na produção dessas dificuldades apresentadas pelos os alunos, constitui-se numa maneira de integrar esse trabalho com as outras formas de atuação da Psicologia Escolar. Desse modo, propicia-se que a ênfase no diagnóstico da dificuldade de aprendizagem decresça, em detrimento de um entendimento das condições de produção dessas dificuldades como produtos da histórica, tendo, portanto, a intervenção como sua meta principal a eficiência dos processos de ensino e aprendizagem e a construção de significados.

Para Guzzo (2001), o psicólogo escolar tem trabalhado inserido num sistema que lhe é pouco familiar e, dessa forma, suas intervenções não produzem transformações na realidade. A autora aponta que o questionamento de suas ações, feito pelos psicólogos, tem ocorrido fora do sistema educacional, o que não tem propiciado a promoção do desenvolvimento dos alunos nem a redução, por parte do sistema educacional, da produção de alunos com queixas escolares. A autora defende que o trabalho do psicólogo deve ter, necessariamente, uma ação transformadora da realidade escolar.

Ainda, de acordo com Guzzo (2001), é necessário que haja um deslocamento do paradigma da doença para o da saúde. A autora indica a pertinência de se trabalhar com a promoção de qualidades positivas, tais como satisfação, esperança, otimismo, sensibilidade, dentre outras, na construção da subjetividade. Afirma, porém, que essas qualidades positivas estão presentes, com frequência, nos alunos, mas, no entanto, os professores e psicólogos têm dado mais importância à identificação de problemas, dificuldades ou distúrbios.

CONSIDERAÇOES FINAIS

As explicações e conceitos sobre as origens das dificuldades de aprendizagem, que foram examinadas até aqui, apontam para os mitos, pois que não utilizam à relação professor-aluno como foco de análise e sim o indivíduo, geralmente, o aluno. Portanto, essas concepções estão lidando com algo que não é real ou concretamente vivido enquanto um processo, e sim, com um conjunto de representações construídas culturalmente sobre a dificuldade de aprendizagem.

Por outro lado, este trabalho tenta evidenciar a importância dos aspectos constitutivos e funcionais deste fenômeno (o processo relacional do ensino e da aprendizagem), que tem propriedades específicas enquanto uma relação que ocorre em um contexto determinado e com objetivos culturalmente definidos e internalizados.

Quando se muda o foco de análise do indivíduo para a relação, e que se leva em conta a influência do contexto cultural, o papel do outro na relação, as representações sociais e culturais sobre o processo de ensino e aprendizagem – não se pode mais acreditar e aceitar que as dificuldades sejam de aprendizagem. E, por outro lado, seria incoerente acreditar que pudessem ser dificuldades de ensino.

Por outro lado, os psicólogos escolares ao desenvolveram uma modalidade de atuação, onde possam oferecer um espaço de escuta e de interlocução com os professores, possibilitando-lhes que se apropriem de referenciais teóricos que favorecem a re-significação de suas práticas educativas e pedagógicas, possibilita que sua atuação possa ser integrada ao planejamento, às atividades e à avaliação pedagógica dos professores que, dessa forma, ampliam seus conhecimentos e sistematizam melhor a sua prática favorecendo, assim, a ampliação das habilidades e competências do professor na condução do processo educacional de seus alunos.

REFERÊNCIAIS

ALMEIDA, S. F. C. (1993). O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. Temas em Psicologia, 1, 31-44.

ALMEIDA, S. F. C. (1999). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. Em R. S. L. Guzzo (Org.), Psicologia Escolar: LDB e educação hoje. Campinas: Editora Alínea.

ALMEIDA, S. F. C., Rabelo, L. M., Cabral, V. S., Moura, E. R. O., Barreto, M. S. F., & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas dos psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 11(2), 117-134.

ARAÚJO, C. M. M. (1995). Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificulda-

des de aprendizagem. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.

ATTHUSSER, L. (1970/1980). Posições II – Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal.

BOSSA, Nádia A. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? São Paulo: Artmed, 1999.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (1970). A reprodução. Elementos para uma teoria de sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CIASCA, Sylvia M.. Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID – 10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

DAVIS, C. Psicologia na Educação. São Paulo, Editora Cortez, 1991.

DEL PRETTE, Z. A. P. (1999). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? Em R. S. L. Guzzo (Org.), Psicologia Escolar: LDB e educação hoje. (pp. 11-34). Campinas: Editora Alínea.

DROUET, R.C. Distúrbios de aprendizagem. São Paulo: Ática, 1998.

FONSECA, V. da. Introdução Às Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas: 1995.

FRELLER, C. C. (1997). Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. Em A. M. Machado, & M. P. R. de Souza (Orgs.), Psicologia escolar: em busca de novos rumos. (pp. 63-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.

GUZZO, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras. (pp. 25-42). Campinas: Editora Alínea.

JACOB, A. V., LOUREIRO, S. R., MARTURANO, E. M., LINHARES, M. B. M., & MACHADO, V. L. S. (1999). Aspectos afetivos e o desempenho acadêmico de escolares. Psicologia; Teoria e Pesquisa, 15(2), 153-162.

MARTURANO, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15, 135-142.

MARTURANO, E. M., Magna, J. M., & Murtha, P. C. (1993). Procura de atendimento psicológico para crianças com dificuldades escolares: um perfil da clientela. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 9, 207-226.

MOOJEN, S. Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: Rubinstein, E. (Org.). Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

NEVES, . M. B. J. (1994). Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.

NEVES, M. M. B. J. (2001). A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SAVIANI, D. (1989). Escola e democracia. São Paulo: Ed. Cortez.

SEVERINO, A. J. (1986). Educação, ideologia e contra ideologia. São Paulo: EPU.

SNYDERS, G. (1976). Escola, classe e luta de classes. Lisboa: Moraes Ed.

SOUZA, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em A. M. Machado, & M. P. R. de Souza (Orgs.), Psicologia escolar: em busca de novos rumos. (pp. 17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

SOUZA, M. P. R. (2000). Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. Estilos da Clínica, 9, 134-154.

TRIVINOS, Augusto. Introdução à Pesquisa em ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

OS IMPACTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO NEURODESENVOLVIMENTO

CINTHIA CAROLINE GOMES LIMA DE OLIVEIRA

RESUMO Avanços recentes em estudos relacionados às áreas de Neurociências e Educação têm revelado que o progresso humano está sujeito a duas variáveis interativas: a cultura e os fatores biológicos e genéticos inerentes à condição humana. De maneira geral, a investigação acerca do desenvolvimento humano pode ser descrita como uma análise sistemática e abrangente de todo o ciclo de vida dos indivíduos, representando um campo científico que explora as transformações pelas quais as pessoas passam e as características que permanecem relativamente estáveis ao longo da vida. Por outro lado, pesquisas voltadas ao desenvolvimento infantil concentram-se na sequência de alterações físicas, cognitivas, psicológicas e sociais que as crianças experimentam à medida que crescem. Em outras palavras, trata-se do processo contínuo de amadurecimento da criança em suas diversas dimensões. Tanto em uma perspectiva ampla quanto no contexto dos primeiros anos de vida, é essencial reconhecer que o desenvolvimento humano é influenciado por elementos internos e externos ao indivíduo. Para uma compreensão mais aprofundada desse processo, é necessário buscar fundamentos teóricos em diferentes áreas de pesquisa.

Palavras-chave: Amadurecimento; Criança; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida do ser humano constituem uma etapa com características próprias cujos problemas são analisados vinculados ao posterior desenvolvimento do sujeito; este período é considerado o momento em que são lançadas as bases para o desenvolvimento físico e espiritual do homem. É na primeira infância que os conhecimentos, habilidades e hábitos são assimilados; além disso, formam-se capacidades e qualidades volitivos-morais que no passado eram consideradas alcançáveis apenas em idades mais avançadas.

Siverio (2012) destaca que as condições de vida e educacionais da criança em geral desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de uma personalidade harmoniosamente desenvolvida, isto é, a forma como são educados, o sistema de ensino e educação desde os primeiros anos de vida e o seu contexto familiar e/ou instituição de ensino.

Existem muitos critérios emitidos por personalidades proeminentes sobre os benefícios do cuidado e da educação integrais na primeira infância. Entre eles destacam-se Fraser Mustard (2006), James Heckman (2004) , Robert Fogel (2000), Maribel Córmack (2004) , Siverio (2012) e López Hurtado (2001) , que endossam que a qualidade dos programas de atenção integral nos primeiros três anos de idade são de extrema importância, demonstrando que é nesta fase que se formam as funções cerebrais fundamentais relacionadas ao desenvolvimento sensorial e da linguagem.

Isto coincide com o apontado por López e Siverio (2005, p. 17) , que afirmam que "se as condições forem favoráveis e estimulantes, isso terá repercussões imediatas na aprendizagem e no desenvolvimento, se forem desfavoráveis ou limitadas, terão agir de forma negativa, prejudicando esse desenvolvimento, às vezes de forma irreversível." Da mesma forma, Martínez (2010, p. 29) afirma que "as condições externas, sociais, de vida e de educação são fatores determinantes do desenvolvimento humano".

Por sua vez, Norrie e Mustard (2002) demonstraram que o mau desenvolvimento do cérebro durante a primeira infância pode levar a sérios problemas de saúde, desempenho escolar e comportamento; Quando há atraso no desenvolvimento neurológico, existe a possibilidade de diminuição da capacidade de aprendizagem, socialização e trabalho, além de dificultar a correta evolução intelectual e o desenvolvimento pessoal.

Portanto, torna-se importante determinar em tempo hábil a existência de um possível atraso no neurodesenvolvimento de crianças na primeira infância. Luria (1987) sugere a utilização de baterias de avaliação neuropsicológica que contemplem as principais funções mentais, como linguagem, memória, motricidade e sensorialidade. O principal objetivo deverá centrar-se na verificação das consequências que o funcionamento alterado do sistema nervoso tem no comportamento e nas funções cognitivas, o que pode tornar-se a certa altura uma medida preventiva para contrariar o insucesso escolar.

Nesse sentido, o diagnóstico e a avaliação do neurodesenvolvimento na primeira infância permitem identificar o grau de maturidade alcançado de acordo com a idade, e assim detectar a presença de sinais de disfunção cerebral, principalmente quando os escores são significativamente baixos em relação aos correspondentes. de acordo com sua idade cronológica. Vygotsky (2009, p. 132) chamou esse de nível evolutivo real

para se referir ao desenvolvimento das funções mentais de uma criança, sendo mais específico ao apontar "aquelas atividades que as crianças conseguem realizar sozinhas são indicativas de habilidades mentais". Ao identificar as áreas que amadureceram na criança, é possível reconhecer também aquelas que estão em processo de consolidação, que em determinado momento "podem servir de base para a realização de programas de reabilitação e desenvolvimento neuropsicológico" (Portobello et al, 2009, pág. 29).

Para a aplicação deste tipo de baterias é altamente recomendável que quem assume a função de avaliador tenha formação adequada para que o diagnóstico seja preciso e objetivo, caso contrário, a sua interpretação equivocada poderá constituir uma intervenção inadequada, ou mesmo atribuir uma falsa imaturidade no desenvolvimento da criança.

É necessário considerar o que foi proposto por López e Siverio (2005), que estabelecem que um dos requisitos para um processo educativo de qualidade na primeira infância é que o educador tenha conhecimento das particularidades do desenvolvimento alcançado pelas crianças, para a partir daí levá-lo a um nível superior, tendo sempre em conta o potencial de cada criança.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história, a educação infantil tem sido um tema de interesse das famílias e da sociedade em geral; No entanto, as práticas parentais têm variado de acordo com as transformações sociais e as necessidades de cada época.

De forma sintética, é feito um percurso histórico pelos momentos mais representativos até chegar ao presente, com o propósito de identificar as abordagens educativas que existiram.

Na Grécia antiga, o objetivo principal era a formação de homens livres, partindo da premissa de desenvolver o homem de forma integral. Com os romanos, a educação centrava-se no embelezamento da alma através da retórica.

O status da criança naquelas sociedades antigas era praticamente nulo. Sua existência dependia do poder do pai: se fosse menina ou nascesse com algum problema físico, poderia ser rejeitada. Até o final da Antiguidade as crianças pobres eram abandonadas ou vendidas; as crianças ricas enjeitadas - por causa de disputas de herança - eram entregues à própria sorte. (COSTA, 2002, p. 2).

A instrução destinada às crianças começava a partir dos sete anos, longe do lar, ao qual se empenhavam em adquirir habilidades de leitura e escrita.

Os gregos expressavam grande preocupação com o aspecto físico, idealizavam a perfeição corporal em conjunto com a mente, por isso, desde tenra idade, aprendiam atividades esportivas visando um corpo impecável, igualmente relevante, a arte de oratória e envolvimento em discussões e questões políticas da cidade, conforme alega Funari (2002).

Os rapazes, começavam o treinamento para o serviço militar. A caça, para eles, era um treino para a guerra, assim como as competições esportivas de que participavam. A educação dos rapazes consistia no conhecimento das letras, da poesia e da retórica, ainda que se pudesse seguir e continuar a instrução, com o estudo da Filosofia. (FUNARI, 2002, p. 43).

Segundo os antigos gregos, a formação dos rapazes deveria ser direcionada ao envolvimento em disputas esportivas e atividades militares. No entanto, para demonstrarem serem valorosos combatentes, eram instruídos acerca dos assuntos políticos e literários, pois cultivavam a filosofia e a eloquência como a habilidade de se expressar com maestria.

Durante o período medieval, o ensino para adquirir habilidades de leitura e escrita estava sob o controle exclusivo da Igreja. Na sociedade da Idade Média, a Igreja exercia um papel extremamente significativo na vida das pessoas, tanto nas esferas política, econômica quanto cultural. Nessa época, o conhecimento foi ofuscado pelas doutrinas da Igreja, que eram consideradas como a única verdade. Conforme aponta Aranha (2012).

Os monges eram os únicos letrados, porque os nobres e muito menos os servos sabiam ler. Podemos então compreender a influência que a Igreja exerceu não só no controle da educação, como na fundamentação dos princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade medieval. (ARANHA, 2012, p. 159).

No Cristianismo a ideia era formar a criança para servir a Deus, à Igreja e aos seus representantes, enquanto na Idade Média era formar mão de obra barata.

No Renascimento, as ideias clássicas sobre o desenvolvimento infantil ganharam maior importância com as contribuições de

Comenius (1592-1670), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Nessa época vislumbrou-se o início do estudo do desenvolvimento infantil com cunho científico, embora sem uma metodologia clara e precisa; utilizava-se o uso de registros de observação, deixando de lado o estudo da criança, se concentrando apenas na visão filosófica.

No século XIX, o conceito de infância ainda não estava unificado. Porém, a influência de Rousseau se espalhou por toda a Europa, destacando a bondade da criança de forma natural. O contrário acontecia na Inglaterra, onde, ao mesmo tempo, a ideia era educar a criança de forma autoritária, por meio de castigos físicos.

No final do século XIX, o interesse pelo estudo científico das crianças aumentou entre educadores e psicólogos graças aos trabalhos publicados por G. Stanlley Hall, que afirmava que as crianças não são adultos em miniatura, como se pensava até então. Das contribuições de Stanley surgiram inúmeros estudos sobre o desenvolvimento infantil que transformaram a definição e o conceito de infância e, no caso particular, da primeira infância, o que sem dúvida teve um forte impacto nas práticas educativas.

Durante o século XX, surgiram inúmeras teorias que explicaram o desenvolvimento dos seres humanos a partir de várias perspectivas. É o caso da teoria psicogenética de Jean Piaget, da teoria sociocultural de LS Vygotsky, da teoria genética de H. Wallon, da psicanálise de S. Freud, da teoria psicossocial de E. Erickson, da teoria do apego e do vínculo emocional de John Bowlby e Mary Aeinstworth, entre outros. Têm sido um pilar fundamental para a compreensão dos processos biopsicossociais dos seres humanos e, portanto, a base de modelos e abordagens educacionais para a maioria dos países do mundo.

No final do século XX e início do XXI, lançou-se uma nova abordagem que mudou a definição de primeira infância e, portanto, de educação inicial. Trata-se das neurociências, que na perspectiva de Piñeiro e Díaz (2017, p. 13):

...são "um conjunto de disciplinas científicas que estudam a estrutura, a função, a bioquímica, a farmacologia, as doenças do sistema nervoso e como seus diferentes elementos interagem, dando ascender às bases biológicas do comportamento".

Estas disciplinas demonstraram cientificamente inúmeras descobertas que revolucionaram e permitiram compreender os processos psicológicos, mas sobretudo prestar cuidados atempados e assim evitar possíveis complicações futuras.

Fraser Mustard (2007) corrobora o exposto ao mencionar: "Atualmente, o crescimento exponencial do conhecimento nas neurociências e nas ciências biológicas tem mostrado como o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos pode definir trajetórias que afetam a saúde (física e mental), comportamento ao longo da vida". O mesmo autor destaca que se o que se sabe sobre a neurociência for compreendido nos primeiros anos de vida, o impacto se reflete em cada uma das iniciativas propostas para melhorar o desenvolvimento humano.

NEURODESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Do ponto de vista de Piñeiro e Díaz (2017, p. 119), o neurodesenvolvimento humano é um processo que:

É influenciado por fatores genéticos e ambientais, que desenvolvem o cérebro e modelam o comportamento, as emoções, as habilidades cognitivas e a personalidade, permitindo assim o ser humano se adapte ao seu ambiente.

Porém, ao falar em neurodesenvolvimento na primeira infância, deve-se destacar que é a fase da vida, na qual se consolidam as estruturas neurofisiológicas que darão suporte aos processos psicológicos superiores.

Uma das grandes contribuições da neurociência para o campo da primeira infância e da educação infantil foram as pesquisas realizadas pelos médicos David H. Hubel e Torsten N. Wiesel, ganhadores do Prêmio Nobel de Medicina em 1981, que destacaram a importância do neurodesenvolvimento nos primeiros anos de vida.

Os resultados da investigação anterior levaram Hubel e Wiesel (1981), citados por Martínez (2010, p. 14), à conclusão de que "cinco anos de uma experiência visual anormal no início da vida têm consequências diferentes e muito mais graves do que esta mesma experiência anormal em idades mais avançadas."

O que foi dito acima sugere que as primeiras experiências estimulantes às quais o sujeito e seu cérebro são expostos, formam os mapas ou redes neurais que determinarão as diferentes funções psicológicas superiores. São os estímulos do ambiente que provocam uma rede mais complicada de células nervosas, bem como uma formação abundante de sinapses mais complexas e numerosas.

Sabe-se que as características do cérebro respondem à herança biológica e que

ele está geneticamente predisposto a funcionar. No entanto, o contexto social é o que faz o cérebro humano funcionar como tal.

Gerald Edelman, vencedor do Prémio Nobel de Fisiologia e Medicina em 1972 e considerado um dos mais proeminentes especialistas a nível mundial pela sua dedicação ao estudo do cérebro e da consciência, demonstrou que a estrutura do cérebro depende mais do contexto e da história do que do contexto. a própria informação genética.

Os resultados das investigações realizadas posicionaram as neurociências como um dos campos científicos mais florescentes e tiveram uma influência decisiva no campo das ciências da educação. Neste sentido, Franklin Martínez (2010, p. 58) menciona que:

[...] descobertas neurocientíficas destacam que o cérebro não é predeterminado, mas é formado e moldado num processo de interação contínua com o ambiente e as experiências que ele proporciona, o que influencia decisivamente na organização estrutural deste órgão, na sua citoarquitetura e na extensão das redes neuronais que ocorrem entre seus milhões de neurônios, e que lançam as bases para a formação de capacidades mais complexas na mesma medida em que ocorre a maturação gradual dessas estruturas.

A mesma conclusão foi obtida por K. Pugh e H. Lyytinen (2001) sobre o desenvolvimento do cérebro, que se baseia na experiência dos primeiros anos, que pode ser o caminho para a saúde, tanto física como mental, aprendizagem e comportamento ao longo da vida.

Além do exposto, também foi demonstrada cientificamente a importância de cuidar desde cedo das crianças que nascem com dificuldades. Isso é feito por meio do método denominado "neurhabilitação", desenvolvido por Katona em 1966, em conjunto com um grupo de neuropediatras, psicólogos do desenvolvimento, pediatras, fisioterapeutas, neurofisiologistas e neonatologistas. O objetivo do método, apontam Porras-Kattz e Harmony (2007), é prevenir as sequelas de lesão cerebral em neonatos e lactentes com fatores de risco para danos neurológicos.

O método enfatiza o fator tempo para obter resultados ótimos. Portanto, são necessários diagnóstico precoce e terapia oportuna durante o período perinatal. Estes resultados provocaram uma mudança, embora lenta, mas muito radical, na conceituação da paralisia cerebral. Para obter sucesso neste método, o tempo torna-se um fator fundamental, quanto mais cedo for atendido, melhores serão os resultados. Dessa forma, os neurocientistas propõem a existência de períodos sensíveis, que López e Siverio (2005, p. 19) definem como "aquele momento em que determinada qualidade ou função encontra as melhores condições para o seu surgimento e manifestação"; Da mesma forma, destacam que "uma vez passado o período sensível, há pouco ou muito difícil o que pode ser feito ou o que pode ser alcançado".

Esses períodos sensíveis determinam positiva ou negativamente o desenvolvimento dos circuitos neurais, circuitos que são hierárquicos. A este respeito, Mustard (2007) afirma que "as vias que desempenham funções mais fundamentais tendem a perder a sua plasticidade antes daquelas destinadas a funções de nível superior".

Está comprovado que o período sensitivo de muitas funções, processos ou qualidades ocorre precocemente, como acontece com o sensório-motor, a linguagem, a percepção ou a função simbólica da consciência. Ao mesmo tempo, reconhecem a importância da estimulação na primeira infância e, por isso, propõem um cuidado educativo integral que se baseia num processo educativo de qualidade que visa fundamentalmente o desenvolvimento integral.

É evidente que a primeira infância é a fase de maior importância e significado para o desenvolvimento humano. É quando se consolida a estrutura e a base da personalidade harmoniosa e integral.

O CÉREBRO INFANTIL E SEU DESENVOLVIMENTO

O progresso do ser humano é um processo intricado que viabiliza a gradual maestria de distintas habilidades físicas, motoras, cognitivas e psicossociais, abrangendo desde as mais elementares até as mais sofisticadas. Segundo Cole e Cole (2004), esse processo resulta da interação entre duas instâncias, a natureza, inerente ao indivíduo, e a educação. Nesse contexto específico, a natureza refere-se às predisposições biológicas transmitidas ao indivíduo, enquanto a educação diz respeito às influências do ambiente social e cultural sobre ele, especialmente as provenientes das relações interpessoais, da família, da escola e da comunidade.

A interação entre os fatores biológicos e as condições ambientais, tais como as interações sociais, os laços afetivos, os estímulos, a rotina de sono, a alimentação adequada e o cuidado com a saúde, estabelece a base do desenvolvimento humano, estimulando novas formas de aprendizado. Nesse sentido, conforme Lima (2007, p. 9), o desenvolvimento humano é resultado da interação entre a cultura e a herança biológica da espécie, e durante o processo de apren-

dizagem, "a criança se vale de características internas do desenvolvimento da espécie humana e se utiliza das oportunidades oferecidas pelo ambiente para a aprendizagem".

Bee e Boyd (2011) esclarecem que o neurodesenvolvimento tem seu início ainda no período gestacional, sendo nos primeiros anos de vida que se estabelece a arquitetura cerebral que servirá de base para todas as etapas subsequentes da vida. Durante a Primeira Infância, observa-se o contínuo amadurecimento de diversas regiões cerebrais, o que possibilita a aquisição e a construção de habilidades cada vez mais especializadas.

Do ponto de vista biológico, os seres humanos se distinguem das demais espécies animais pela incrível complexidade de seu sistema nervoso. Esse sistema, composto por vários órgãos distribuídos pelo corpo, atua na captação, interpretação e transmissão de estímulos sensoriais em todo o organismo, resultando em movimentos voluntários e involuntários, coordenação motora, sensações, emoções, raciocínio lógico, e outros fatores igualmente relevantes.

Anatomicamente, o Sistema Nervoso (SN) pode ser dividido em duas partes principais: o Sistema Nervoso Central (SNC) e o Sistema Nervoso Periférico (SNP). O SNP é uma estrutura complexa localizada fora do cérebro e da medula espinhal, cuja função principal é conectar o corpo ao SNC. Ele é composto por feixes de fibras nervosas responsáveis pela transmissão de sinais nervosos, além de gânglios, que são aglomerados de células nervosas distribuídos pelo corpo.

O SNC é composto pelo cérebro e pela medula espinhal. De acordo com Lent (2010), o cérebro é estruturalmente dividido em três partes: metencéfalo, que inclui o cerebelo e a parte inferior do tronco cerebral; mesencéfalo, que abrange a parte superior do tronco cerebral; e prosencéfalo, que engloba o restante do cérebro, incluindo a área límbica, o tálamo, o hipotálamo, a amígdala, o cérebro e o córtex cerebral. O cerebelo está conectado ao tronco cerebral e desempenha um papel na regulação da força, amplitude dos movimentos e aprendizado de habilidades motoras.

Por outro lado, Kandel (2014) explica que a medula espinhal tem a função de receber e processar informações sensoriais provenientes da pele, articulações e músculos dos membros e do tronco, além de controlar os movimentos correspondentes. O tronco cerebral, composto pelo bulbo, ponte e mesencéfalo, é constituído por diferentes conjuntos de nervos cranianos especializados no processamento de informações relacionadas à audição, paladar e equilíbrio. O tronco cerebral:

> recebe informação sensorial da pele e dos músculos da cabeça e fornece o controle motor para a musculatura da cabeça. Ele também transmite informação da medula espinhal para o encéfalo e do encéfalo para a medula espinhal, regulando níveis de alerta via formação reticular (KANDEL, 2014, p. 9).

Por sua vez, o encéfalo é "a parte mais crucial do SN e desempenha um papel na interação do organismo com o ambiente externo, além de coordenar suas funções internas" (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 25), representando cerca de 70% do peso do SN e sendo responsável pelo controle de atividades como a linguagem, a memória, o pensamento e a emoção. O encéfalo é composto por dois hemisférios, o hemisfério direito e o hemisfério esquerdo, que se conectam por meio de uma profunda fenda chamada corpo caloso. Essa estrutura é formada por vários feixes de fibras nervosas que garantem a comunicação entre os dois hemisférios, além de desempenhar um papel na interpretação de informações provenientes dos estímulos sensoriais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o período pré-natal, o desenvolvimento do cérebro pode ser influenciado por diversos fatores ambientais internos e externos ao indivíduo, como a nutrição materna e seu estado de saúde geral, o vínculo emocional com os pais e a exposição a álcool e substâncias tóxicas durante a gestação.

Após o nascimento, e especialmente durante a primeira fase da infância, esses elementos continuam interagindo e afetando o processo de amadurecimento cerebral e a aquisição de habilidades cognitivas que servirão como base para as etapas seguintes da vida.

É importante observar que o amadurecimento cerebral na primeira fase da infância não se resume apenas à criação de novas conexões entre os neurônios por meio das sinapses, mas também envolve o crescimento da massa cerebral, a aquisição e o aprimoramento de habilidades, bem como a manifestação de comportamentos diversos.

Esse aumento de volume está associado à plasticidade do cérebro e à criação de novas conexões entre os neurônios por meio do crescimento dos dendritos, que estabelecem uma intrincada rede de comunicação neuronal em resposta à estimulação do ambiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da educação. São Paulo: Moderna, 2012.

BEE, H.; BOYD, D. A criança em desenvolvimento. 12ª ed. Porto Alegre:

Artmed, 2011.

COLE, M.; COLE, S. R. O desenvolvimento da criança e do adolescente. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

COSTA, Ricardo da. A educação infantil na Idade Média. Editora Mandruvá, 2002. Disponível em: http://www.hottopos.com/videtur17/ricardo.htm. Acesso em: 10 mar.2024.

FUNARI, Pedro Paulo. Grécia e Roma. São Paulo: Contexto, 2002.

HECKMAN, JJ. A Importância do desenvolvimento na primeira infância: investindo na primeira infância. Enciclopédia de Desenvolvimento na Primeira Infância. EUA: Universidade de Chicago. 2004.

KANDEL, E. Princípios de Neurociências. Porto Alegre: Artmed, 2014. LENT, R. Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais da

Neurociência. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

_____. O cérebro aprendiz: neuroplasticidade e educação. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

LÓPEZ, J. Um novo conceito de educação infantil. Havana: Editorial Pueblo y Educação. 2001.

LÓPEZ, J. E SIVERIO, A. O processo educativo para o desenvolvimento integral da primeira infância. Cuba: UNESCO. 2005.

LURIA, A. Desenvolvimento histórico dos processos cognitivos . México:

Edições Akal. 1987.

MARTÍNEZ, F. Neurociências e educação inicial . México: Trillas. 2010.

PIÑEIRO, R. E DÍAZ, T. Fatores que influenciam o neurodesenvolvimento de 0 a 6 anos. México. 2017.

PORTELLANO, J. ET Al . Questionário de maturação neurológica infantil. Madrid: Edições TEA. 2009.

SIVERIO, AM. A experiência cubana na atenção integral ao desenvolvimento da primeira infância . Cuba: UNICEF. 2012.

UNICEF. Os primeiros anos. Disponível em https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html. Acesso em 20 mar.2024.

VYGOTSKY, LS. O desenvolvimento de processos psicológicos superiores.

Barcelona: Críticas. 2009.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança . México: Críticas. 1983.

O USO DO BONECO NA EDUCAÇÃO

CLAUDECI FERREIRA CAMPOS

RESUMO

Este artigo fornece uma opinião sobre o uso do boneco na sala de aula como segundo mediador para a educação infantil. Existem vários tipos de pesquisadores e pesquisas, a forma dominante é aquela do laboratório do centro de pesquisa. Aqui será apresentada apenas uma pesquisa pessoal, consciente que nenhum trabalho ou pensamento é construído solitariamente: em nós existem as ideias, os livros, o aprendizado, as apresentações, os encontros etc.... logo, habita em nós parte da sabedoria humana. Este trabalho tem como objetivo relatar por meio das experiências vivenciadas ao longo de anos como bonequeiro e pesquisador nas técnicas de manipulação de Bonecos. O profícuo desta vivência e pesquisa é afirmar a certeza da internalização das formas de aprendizagem na criança constituindo novos saberes por este meio. Essa interiorização dentro do repertório produzido pela criança traz modificações na condução do conhecimento e dos novos saberes e na constituição de sua identidade.

Palavras Chave: boneco; aprendizagem; pesquisa; interdisciplinaridade.

THE USE OF THE PUPPET IN EDUCATION

ABSTRACT

This article provides an opinion on the use of the puppet in the classroom as a second mediator for early childhood education. There are several types of researchers and research, the dominant form is that of the laboratory of the research center. Only a personal research will be presented here, aware that no work or thought is built alone: in us there are ideas, books, learning, presentations, meetings, etc. ... therefore, part of human wisdom lives in us.

This work aims to report through the experiences lived over the years as a doll maker and researcher in puppet manipulation techniques. The benefit of this experience and research is to affirm the certainty of the internalization of the forms of learning in the child, constituting new knowledge through this means. This internalization within the repertoire produced by the child brings changes in the conduction of knowledge and new knowledge and in the constitution of his identity.

Keywords: puppet; learning; search; interdisciplinary.

INTRODUÇÃO

A grande diferença entre o ator e o boneco é que o desafio final para o ator é morrer no palco, enquanto para o boneco é exatamente o oposto: ele precisa vir à vida. Amábilis J. da Silva

O presente artigo é baseado minha prática pessoal e nas pesquisas de mais de vinte e cinco anos atuando como bonequeiro, agora empregando este método na prática da Educação Infantil. Formado como especialista em artes visuais vem aplicando este método em aulas na Educação Infantil, na qual exerço a função de professor Especialista de Artes Visuais em São Paulo. O uso do boneco é aplicado por que a criança tem uma força natural para a imaginação e consecutivamente para criar. É de sua natureza biológica se desenvolver imaginativamente e por posse dela, faz a construção de sua identidade. Assim sempre que podem, gostam de expressar sua voz, expressão, gesto e pensamento. O boneco em sala de aula as ajuda a chegar neste ponto, pois as fazem desviarem o olhar de si e o lançar sobre o boneco, quebrando barreiras, tabus e assuntos que normalmente sentem-se não à vontade quando são abordadas pelos adultos. A inventividade da criança não possui limites, tudo está em constante movimento e por acontecer a todo tempo a sua imaginação não possui ponto final. Se houver um ponto final sua produtividade seria limitada e impulso criativo pobre. A criança desenvolve com o boneco uma conexão de confiabilidade, uma linguagem afetiva, mesmo que para nós o boneco seja apenas um objeto simbólico.

Ela é necessária, pois sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas, sem jamais se integrar em sistemas simultâneos ou que contivessem, ao mesmo tempo, um conjunto de transformações solidarias. Por outro lado, sem a linguagem, as operações permaneceriam individuais e ignorariam, em consequência, esta regularização que resulta da troca interindividual e da cooperação. É neste sentido da condensação simbólica e da regularização social que a linguagem é indispensável à elaboração do pensamento. Entre a linguagem e o pensamento existe, assim, um ciclo genético, de tal modo que um dos dois termos se apoia, necessaria-

mente em outro, em formação solidaria em perpétua ação reciproca. Mas ambos dependem, no final das contas, da inteligência, que é anterior a linguagem e independente dela. (PIAGET, 1978, p.92)

O uso do boneco como mediador de um diálogo não é algo novo no mundo, desde os mais antigos tempos a prática é utilizada. Foi pensando nisto que eu comecei a utilizá-lo como prática mediadora de conhecimento entre o professor e o aluno. Não o utilizando como objeto inanimado, mas como um terceiro interlocutor no processo de aprendizagem. Quando falamos desse gênero lúdico que é o boneco, o relacionamos a vaga memória de nossa infância, isto porque a nossa cultura ocidental valoriza desde pequeno a apropriação de bonecas cada vez mais reais, como por exemplo: para as meninas cito aqui as bonecas Reborn e os bonecos de figura de ação para os meninos.

Desde os tempos antigos os bonecos sempre estiveram presentes com os seres humanos na formação da identidade humana, através de rituais de nascimento, sexualidade, casamento, educação, espiritualidade e da morte (ainda há muita pouca pesquisa feita nestas áreas rituais). Mas o que se sabe é que em toda humanidade sempre houve a presença do boneco no imaginário humano como forma de comunicação, representação de uma ideia e expressão. O boneco tem a capacidade de nos remeter aos afetos do passado, a recuperar memórias e experiências vividas.

Acontece, pois, que nosso cérebro constitui o órgão que conserva experiências vividas e facilita a sua recuperação. Porém, se sua atividade se limitasse a conservar experiências anteriores, o homem seria um ser capaz de ajustarem-se as condições estabelecidas pelo meio que rodeia (VYGOTSKY, 1982, p.8).

O manejo de boneco atravessa fronteiras, conceitos e estágios de experiências. Pode ser tanto radical como cômico, delimitado por sua forma ou livre de estereótipos, frágil ou eminentemente influenciador. Ele é ricamente interdisciplinar, versátil, multivocal, cultural, e nos dá muito espaço para sonhar, imaginar e criar.

O boneco mostra várias possibilidades como elemento educativo na educação infantil. É comum vermos nas escolas o uso do boneco através do "Teatro de bonecos". O boneco em que me refiro em especial é o boneco de mão, também conhecido como fantoche (no inglês Puppet), é possível ver a dinâmica do uso desta ferramenta no youtube, através da peça teatral "Avenue Q", feita para Brodway e que já teve sua versão brasileira realizada. Confeccionei meu próprio boneco, cujo nome é "Miguel", ele me assessoria na sala de aula quando se apresenta (ele é um garoto de seis anos, meigo, afetivo, com dificuldade de aprendizado, cheio de curiosidade e dúvidas sobre tudo e que faz quimioterapia).

A interação das crianças na sala de aula com o boneco Miguel é surpreendente, pois muitas vezes, os alunos, principalmente os menores, de idades de 3 a 5 anos, se identificam com o boneco de modo a reconhecerem situações propostas pelo boneco com suas vidas cotidianas, fazendo com que a realidade do boneco e a deles se torne mais afetiva, próxima e experiênciada.

A Manipulação de boneco é uma prática tão antiga como são os atores da antiga Grécia, através dele nos divertimos, instigamos, entretemos, educamos, cantamos e provocamos questões nas crianças e em adultos de todas as idades. As pesquisas sugerem que o aparecimento do uso de bonecos tem sua origem no oriente antigo, em países como China, Índia e Indonésia. Todavia muitos países tiveram o desenvolvimento de seus bonecos de diferentes formas, materialidade e manipulações. Arte de contar história está intimamente ligada ao teatro de bonecos, mas não obrigatoriamente. Um boneco não precisa somente aparecer como participante de um conto pode ser utilizado como mediador de conhecimento entre aluno e professor.

O fantoche é uma alternativa didática pedagógica que se baseia na ludicidade fazendo com que a criança tenha sentidos e experiências através da promoção da conversação, da internalização, da observação, da assimilação, da percepção, o que conduz à produção de significados na vivência da criança constituindo seus saberes. Porém não podemos ver esta ferramenta apenas como entretenimento do horário de aula, pelo contrário o campo educacional, ela precisa de uma metodologia prévia que envolva a formulação de objetivos, a seleção de temas disciplinares, a formulação de uma história como objetivo de alcançar o resultado pedagógico planejado.

Quando se passa uma exposição ou atividade para a criança deve-se observar e registrar os resultados colhidos como significação para a criança. Um exemplo disto é quando uma criança brinca com uma massinha de modelar e cria com ela um boneco na sala de aula. Ela está desenvolvendo a sua capacidade motora e quando está pronto o boneco é constituído pela própria criança, ela sente vontade de animá-lo, e dar vida a sua criação. Não esquecendo que neste processo de interação com um boneco, a criança desenvolve além da motricidade, outras habilidades como a fonética e linguística: mudar o jeito de falar, tempe-

ramento, transformando o seu tom de voz conforme o personagem é imaginado e criado, exprimindo assim suas emoções.

[...] “o s objetos que falam e se apresentam fazem uso temporal de fontes vocais e motoras que se encontram fora do objeto” (apud TILLIS, 1992, p.25, tradução minha).

O efeito do boneco na criança vai muito além do que apenas ser um intermediário; é revelar, é mover, é comunicar, é apresentar, é expressar, é ensinar, é distrair, é entreter, é o cuidado, o zelo, o redirecionar, a resiliência, a instrução, a formação, a valorização, a correção, entre outras facetas.

Penso no boneco como um pedagogo (mesmo que tenhamos conhecidos pedagogos que eram verdadeiros bonecos), ainda que saibamos que é apenas um objeto não vivo, algo sem pensamento próprio, que toma emprestado a palavra, um mecanismo articulado. Não é realmente o boneco que instrui, mesmo que ele nos revele alguma coisa: isso não seria mais do que a necessidade de objetos transicionais entre eu, os outros e o mundo.

[...] indubitavelmente conjura uma ideia na mente de todos; afinal, quase todo mundo já assistiu, uma vez ou outra, alguma peça de bonecos, ou já ouviu o termo boneco como metáfora para descrever pessoas em determinadas circunstancias na vida (op. Cit., TILLIS,1992, p. 16, tradução minha).

A NECESSIDADE DE PESQUISA PARA USO DO BONECO NA ESCOLA

A aplicação do uso dos bonecos em contexto comunitária seja em escolas ou hospitais tem sido amplamente utilizado para acessar o afetivo e cognitivo das crianças, mas infelizmente muito pouco teorizado e questionado meio acadêmico.

Nos últimos dez anos apesar do interesse nesta área ter crescido muito e a busca de linguagens para compreender, promover e desenvolver as competências e abordagens especificas nesta área também ter crescido, a tradição do manuseio de bonecos está correndo risco de se perder ou de se tornar mercantilizado. Os bonequeiros que no passado e que durante séculos praticavam estas técnicas com suas famílias, transmitindo através dessa arte suas habilidades e aptidões, enfrentam agora os desafios de uma cultura globalizada e mercantil. Esquecemos, no entanto, que esta espécie ameaçada são as que enriquecem as nossas culturas e nos permitem acessar os conhecimentos sobre os povos, sua prática e seus modos de viver. É claro que, como a sociedade cria mais situações tanto na vida diária como sobre os artistas para que argumente o porquê de sua arte, as formas tradicionais são levadas a reinterpretar suas práticas e questionamentos a fim de poderem sobreviver, não se trata apenas da sobrevivência cultural, mas também psíquica e física.

Um levantamento feito no ano de 2016, coordenado pelo prof. R. Valmor Beltrame aponta que 21 instituições de ensino, entre universidades e Institutos de Educação, mantem atividades relacionadas ao teatro de boneco e de formas animadas sob a forma de disciplinas, regulares ou optativas e atividades de pesquisa e extensão. Aponta também as atividades de 27 professores pesquisadores atuantes dentro dos espaços das

IES. (PIRAGIBE, 2016, p.201)

Pesquisas acadêmicas mostram que esta forma de arte se ampliou ao longo do Século em países como França, a Rússia e na Europa Oriental. Fora da Europa, a pesquisa mostra que alguns países da América Latina mostraram alguma interação com esta arte, em especial a Argentina sobre o uso de bonecos e também em partes da Ásia, onde o teatro de bonecos ocupa um lugar importante no ritualismo, na cultura e na religião.

No Brasil, ainda muito pouco tem sido aproveitado e divulgado tanto culturalmente como educacionalmente, este leque de ferramentas tem sido de pouca valia no meio pedagógico e na formação de professores nas universidades, nos cursos de artes e pedagogias, é preciso um olhar mais observador para não deixar apenas por conta dos museus e dos livros de história o contexto do que é o Teatro de Boneco. Precisamos pesquisar e criar contextos para que o boneco esteja mais presente como ferramenta pedagógica na sala de aula.

"[“...]” fazer pesquisa implica experimentar um atrito com a tradição” (CARREIRA, 2012, p.29).

Se bem que atrito não significa obviamente rejeição, mas proficuidade. Pesquisar significa questionar, estudar em profundidade, observar, analisar, experimentar, investigar e, fundamentalmente, buscar nova significação e definição do material que estudamos. É como diria Platão com relação à alegoria da caverna: necessário é obrigar o prisioneiro a olhar em outra direção afim que enxergue a verdade.

[...] é preciso reconhecer que o lugar dos pesquisadores, que não está divorciado dos criadores, tem suas particularidades, dado que a função da pesquisa acadêmica é produzir novos olhares sobre os objetivos artísticos, sobre suas histórias, seus procedimentos e, finalmente, sobre suas conexões com outras práticas

culturais (CARREIRA, 2012, p.16-17).

É preciso destacar basicamente a importância interdisciplinar do boneco, pois esta é uma arte que atravessa Interdisciplinadamente com muitas outras áreas e, portanto, pesquisadores e praticantes devem ser incentivados a trabalhar nas fronteiras; é interessante romper os limites tradicionais existentes entre as ciências e as artes afetivas; a Física, a Medicina, a Educação, o Meio-ambiente, Neurociência e tantas outras interdisciplinaridades sociais e assim por diante como meio de gerar novos significados e conhecimentos.

O BONECO E A PRÁTICA ESCOLAR

Em algumas escolas, professores se utilizam do boneco para ensinar algum conteúdo pedagógico ou introduzir temas transversais na maioria das vezes. Em outras situações, muitas vezes vem de fora grupos teatrais apresentar seus espetáculos nas escolas, isso ocorre por que muitas vezes a escola já tem um currículo fechado onde não cabe mais este tipo de produção feita pelo professor, em outros casos não há espaço, horário ou infraestrutura suficiente para permitir estas atividades criativas bem como, a carência na formação de professores na educação infantil. Quando ocorre uma atividade com bonecos na escola, seja ela curricular (espaço formais) ou extracurricular (espaços não formais) há um envolvimento das crianças e uma desenvoltura que só a tornamos a encontrá-la na hora do recreio. Neste momento, seja criança, adolescente ou adulto, professores, todos interagem, se envolve e desenvolve com eles, independentemente da idade, gênero ou classe social.

O espaço escolar deve ser o lugar que acolhe o aluno, dando chance para que ele seja bem-sucedido. Pensar nas atividades teatrais é permitir esta oportunidade de participação positiva ao educando, que talvez não a encontre em outras disciplinas. O aluno poderá assim aumentar a autoestima ao constatar que não é um fracasso e que consegue fazer alguma coisa boa e admirável (Camargo, 2003, p. 42).

O boneco permite ao sujeito que age ou que olha deslocar-se para fora de si mesmo, sustentar uma outra posição ou situação, desassociando de si seu próprio olhar e ajudando a recriar a si mesmo.

Capacidade imaginativa da criança vem em observar o seu entorno e isso faz criar relações com a irrealidade e sua identidade, de modo que esta está sempre em contato com seu teatro imaginário na qual ela dá vida a algo inanimado a ponto de que a criança consegue se apossar de um objeto e transforma-lo em algo fantástico que atravessa sua fantasia e seus sonhos, se satisfazendo com ele. Historicamente falando o teatro de animação é primordialmente uma arte híbrida se levarmos em conta que ele nasce nos extremos das artes cênicas com as artes plásticas.

Desse modo, pode-se dizer que a identidade infantil se constrói pelo conjunto de características, experiências sociais e culturais vivenciadas e construídas pela criança, podem apontar perspectivas para atender a realidade observada não na ótica do adulto, mas sim, a partir da própria criança. As construções das identidades não significam simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um número de intervenções que podem tanto mudar a história, ou transmitir o passado ponto, quanto gerar transformações (LOPES, 2012, p.

87).

Como bonequeiro e professor de Artes, eu mesmo crio os meus bonecos e já realizei “Oficina de Construção de Bonecos” de espuma e manipulação dos mesmos para alunos do Ensino Fundamental II. Utilizo a palavra “oficina” para descrever um local físico e temporal, onde e quando construímos personagens: transformando a espuma e recriando-a através de novas formas e significados. Na confecção de bonecos sempre há uma sintonia criativa entre o grupo, pois não se trata de uma competição, mas uma criação coletiva, ainda que cada um construa o seu próprio boneco do seu jeito. Há uma interação constante com grupo, que depois se une para criar a personalidade do boneco e sua história.

Um professor que nunca tenha passado pelo processo de criar com um material artístico específico, jamais compreenderá o tipo peculiar de raciocínio, de reflexão, o qual é necessário para trabalhar com barro com tintas ou com qualquer outro elemento. Isto significa que o professor deve estar verdadeiramente envolvido na criação com esses materiais, não sendo bastante que os conheça de um modo abstrato, ou por ter lido ou por ter realizado, mecanicamente algum projeto.

O material e a expressão devem formar um todo

(LOWENFELD, 1977, p. 83).

Na construção e na aplicação do uso de um boneco encontra-se também incorporadas a imagem, modelagem, plástica, dança ritmo, interpretação, música, canto,

interação entre diversas culturas. Portanto para o aluno esta experiência se torna uma amplificação integral no qual se pode dizer que é um ser humano completo, em vez da percepção limitada e fragmentada de apenas ser corpo e mente.

Outro ponto positivo no uso do boneco na educação infantil é o desenvolvimento da linguagem, pois o recente uso na técnica do letramento, onde se é possível empregar e conectar a linguagem escrita e oral percebemos que os momentos de diálogos entre professor e aluno se tornam mais intensificados como o uso do boneco. Através do boneco vamos nos comunicando e ao conectarmos com os alunos, vamos aos poucos organizando suas interações e de formas de criar ideias através do diálogo. E é através desse meio que o diálogo e a livre expressão vão transferindo nossos saberes, nossos conhecimentos, nossas formas de ver, ouvir e de sentir irem junto com as nossas fantasias e sonhos. O boneco concede a vivência entre a fantasia e o real no coletivo e nos ajuda a sair de nós mesmo para que possamos conhecer melhor a todos nós.

Esta atividade pedagógica perpassa a liberdade de movimento, imaginação e de expressão para expandir a auto expressão no aluno, desenvolvendo o respeito ao próximo, sabendo que ele é capaz de tomar decisões e por isso mesmo, capaz de assumir responsabilidades com materiais, horários, etc., e trabalhando no coletivo solidariamente.

Esse ato educativo e criativo do uso dos bonecos vem de uma atualização de uma linguagem deixado como legado para nós, o qual foi transmitido no final do século XIX. Esse período marcado por múltiplas contestações e experimentações no campo da Educação e das Artes, desde as épocas das "Escolinhas de Arte" criada por Augusto Rodrigues, tendiam a se distanciar das representações naturais e aprender outras poéticas visuais, mas condizendo com a crescente modernização e com os novos ideais surgidos como proficuidade deste processo.

A Educação Infantil, por inteiro, é quando a criança recebe as influências socializadoras dos demais seres humanos com os quais estabelece relações, através de um ambiente acolhedor, rico em oportunidades de experiências e com interações positivas (Maluf, 2016, p.13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte possui uma didática própria e por isso requer uma relação diferente entre nós e o conhecimento. Ela só poderá ser criativa no seu próprio elemento. Se tentarmos espreme-la e adapta-la as formas tradicionais de ensino, a arte se tornará uma disciplina sem sentido e não poderá enriquecer e auxiliar nos estágios educativos e formativos. Na mesma perspectiva o uso de boneco na sala de aula pressupõe liberdade de expressão do professor e do aluno, de sua aprendizagem, interiorização e convivência. Espero ter contribuído com algumas reflexões nascidas de minha prática e pesquisa com bonecos, pois eu uso desta arte como instrumento mediador do aprendizado na educação infantil, tentando assim ampliar as possibilidades educativas da escola.

REFERÊNCIAS

MALUF, Ângela. C. M. Atividades lúdicas para a educação infantil. Petrópolis-RJ.

Ed. Vozes, 2016.

LOPES, A.S.C. A construção da identidade da infância na Amazônia ribeirinha:

ilha de Cotijuba. Belém – Pará. Tese de doutorado em desenvolvimento rural universidade federal do Rio grande do Sul – UFRGS, 2012.

CAMARGO, Maria Aparecida Santana. Teatro na Escola: a linguagem da inclusão.

Passo Fundo. Ed Universidade de Passo Fundo, 2003.

LOWENFELD, V& BRITAN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo. Ed. Mestre Jiu, 1977.

CARRERA, André. Pesquisa como construção do teatro. In: TELLES, Narciso (org.). Pesquisa em Artes cênicas: textos e temas. Rio de Janeiro. Ed. Papers, 2012, p15-

33.

TILLIS, Steve. Toward and aesthetics of the puppet: Puppetry as a theatrical art. New York- EUA. Ed. Greenwood Press, 1992.

SILVA, Amábilis J. S. Corpos Hibridos nas cenas da Duda Paiva Company.

Florianópolis-SC, Ed. Revista Moin-Moin, nº17, 2017.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro. Ed. Forense, 1978.

VYGOTSKY, L.S. La imaginacion y El arte em La infância. Madrid. Ed. Akil, 1982.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis. Ed. Vozes, 1989.

PIRAGIBE, Mario. O Teatro de Animação e a pesquisa acadêmica: um apanhado de apontamentos, desafios e dúvidas. Florianópolis-SC. Ed. Revista Móin-Móin, nº16, 2016, p.201.

REFERENCIA DIGITAL

Musical “Avenue Q” da Broway disponível: https://www.youtube.com/watch?v=-qhcZqg_wkJY ANEXO



Cena do musical “Avenue Q” disponível no youtube.com



Aula do Professor Claudeci Ferreira Campos e o Fantoche Miguel.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS DIREITOS ÀS PRÁTICAS

CLEITON GONÇALVES SENNA

RESUMO:

O presente artigo tem como proposta, refletir sobre a inclusão na educação infantil dentro dos aspectos e desafios que são encontrados no cotidiano escolar, como o ingresso de crianças e adolescentes na educação primária, visando fortalecer a importância do papel do pedagogo diante da demanda atual e explanar todos os direitos que asseguram essas crianças e que precisam ser colocadas em práticas, leis essas, que contribuíram para garantir o direito de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. A inclusão implica uma mudança nas políticas educacionais e de implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo, formando um ambiente onde a prática não precisa estar limitada a um sistema errôneo ligado a paradigmas que segregam a real intenção do promover a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, educação infantil, inclusão, políticas educacionais, importância do professor.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel essencial na formação das crianças, não apenas em termos de aquisição de conhecimentos e habilidades, mas também no desenvolvimento de valores e atitudes. Através dela, é possível oferecer uma oportunidade única para promover a diversidade, valorizar as diferenças e construir uma sociedade mais inclusiva, nesse sentido, a inclusão social é um tema crucial e que deve ser abordado desde a primeira infância, habituando a presença desse grupo em sala de aula, facilitando o contato e a socialização desde cedo. O número de crianças com necessidade (s) especial (is), tem crescido consideravelmente, com isso, o ingresso e a presença dessas crianças na escola regular de educação infantil, estão mais fortes, visível e ao alcance da sociedade. Esse crescimento foi motivado pela força do movimento pela inclusão. O crescimento não é casual, mas, resultado da mobilização da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca de 1994, reafirmou o direito das crianças e adolescentes com necessidades especiais à educação sem distinção. E no Brasil, através da Lei Nº 9394/96 – Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (LDB) de 1996, esse direito foi consolidado no art. 58, esclarecendo que: "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais".

Consequentemente, as crianças e adolescentes com necessidades especiais conquistaram o direito de serem incluídas nas escolas regulares, assim, motivando o crescimento da demanda de alunos. Porém, tal demanda requer da escola certa preparação, tanto na questão da acessibilidade como também na formação dos profissionais da educação.

Quando falamos em realidade escolar, o que nos deparamos infelizmente, são instituições ainda despreparadas, no sentido da estrutura física, assim como na formação dos profissionais da educação. Esse cenário torna-se mais desfavorável na educação infantil, onde a maioria das crianças que demonstram necessidade especial não consegue o diagnóstico. Essa dificuldade pode acontecer muitas vezes por resistência dos familiares em não aceitarem, e isso acaba dificultando o trabalho pedagógico como todo.

Diante das dificuldades encontradas, reconhecemos que o profissional da educação, assim como os de outras áreas, precisa buscar formas de se atualizar, buscando perspectivas de favorecer a inclusão e assegurar à essas crianças o direito e acesso à educação, respeitando a singularidade de cada um, como nos diz o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 36): "O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças". Os educadores enfrentam um grande desafio no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente quando ele, torna-se um trabalho independente, observando que para a maioria da sociedade, cabe aos professores a responsabilidade de contribuírem com novas propostas de ensino e desempenhar um olhar diferente em sala de aula, sendo o principal intermediário no processo de aprendizagem e ensino.

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência (MINETTO, 2008, p.17)

Partindo desta problematica, o presente artigo propõe debater quais os desafios e possibilidades encontrados no processo de inclusão nas escolas regulares de educação infantil, buscando demonstrar através do direito e das práticas, caminhos para que essa inclusão ocorre e como essa pode fazer a diferença. A finalidade não é apresentar fórmulas prontas, mas sim trazer uma reflexão sobre a temática e o que já temos em nosso ordenamento jurídico que podem contribuir com o tema.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil a educação especial percorreu e alcançou várias transformações no decorrer dos anos. Um destaque, é que ela foi construída separadamente do ensino oferecido para pessoas que não apresentavam deficiência, pois de acordo com Kassar (2011, p. 2): "Está separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos".

Quando a educação especial começou a dá seus primeiros sinais, aconteceu através de diagnósticos médicos, porém as pessoas com necessidades especiais não tinham acesso ao processo de alfabetização e ensino, pois eram consideradas incapazes. O "anormal" pode ser caracterizada na literatura médica da época e na legislação educacional que delimitava a essa população o acesso à educação ou à instrução, como era tratada a educação no período e ao mesmo tempo chamava a atenção da população para o tema.

A ausência desses alunos em meio educacional tornava-se algo comum, devido a falta de conhecimento das pessoas na época, além de algumas leis e decretos, municipais ou até mesmo estaduais, que tinham como reconhecimento de força maior, onde as mesmas não reconheciam essa população como "alunos normais" e por isso, as regras para os mesmos /serão ditadas de formas diferentes.

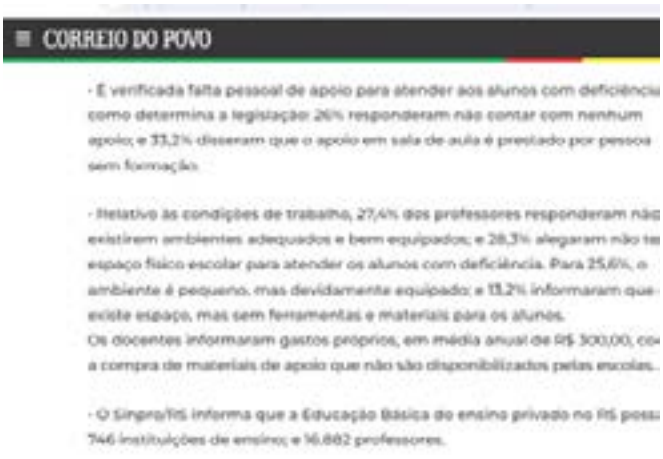
A deficiência no âmbito educacional, começou a ganhar destaque à partir do Decreto n. 5.884, instituído pelo Código de Educação da Cidade de São Paulo 1933, quando normatizou sua "Educação Especializada", entendeu como parte de seu alunado os "débeis físicos", "débeis mentais", "doentes contagiosos", "cegos", "surdos- mudos" e os "delinquentes" (BRASIL, 1933).

Ao longo dos anos, o enfrentamento em prol da Educação Especial foi se fortalecendo cada vez mais, chegando a aparecer em nossa Constituição Federal de 1988, através do art. 208, inciso III, afirmando que: "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", considerando assim, a importância da inclusão na educação e com isso iniciava-se processo de inclusão propriamente dito em escolas regulares.

Manton (2003), destaca que reconstruir os pilares de uma escola de qualidade para todas as pessoas, é como remeter a questões extremamente específicas relacionadas a forma de aprendizagem e conhecimento, ou seja, educar vai além do básico, é um conjunto de suposições relacionadas a intenções, a representatividade, as definições sobre o papel do aluno, escola e do professor, de acordo com vários paradigmas, que são definidos como exemplo abstratos, que se materializam nas ações de cada indivíduo. A autora ainda afirma que a escola inclusiva exige mudanças de paradigmas, que também é visto como conjunto de regras, leis, valores princípios que norteiam e "justificam" os comportamentos, até certo momento, quando a pessoa passa a identificar que existe um conflito e que aquelas ideologias já não as justificam mais, pois não trazem mais satisfação ou solução para seus problemas.

Independente do desenvolvimento nas Leis, dentro do cotidiano escolar é possível notarmos que existem muitos desafios para que essa inclusão aconteça, principalmente em escolas de educação infantil. O que nos leva a questionar quais os principais desafios encontrados pelos profissionais da educação frente a esse processo de inclusão nas instituições públicas de educação infantil. Desse modo dentre as diversas reportagens nos canais de televisão aberta, os sites de notícias, e os próprios depoimentos de mães, familiares e profissionais da área. Para uma melhor compreensão a imagem abaixo mostra um dos desafios enfrentados.

Imagem 1 – Estudo revela dificuldades para inclusão escolar no Rio Grande do Sul


CORREIO DO POVO

· É verificada falta pessoal de apoio para atender aos alunos com deficiência como determina a legislação: 26% responderam não contar com nenhum apoio; e 33,2% disseram que o apoio em sala de aula é prestado por pessoa sem formação.

· Relativo às condições de trabalho, 27,4% dos professores responderam não existirem ambientes adequados e bem equipados; e 28,3% alegaram não te espaço físico escolar para atender os alunos com deficiência. Para 25,6%, o ambiente é pequeno, mas devidamente equipado; e 13,2% informaram que existe espaço, mas sem ferramentas e materiais para os alunos.
Os docentes informaram gastos próprios, em média anual de R$ 300,00, co a compra de materiais de apoio que não são disponibilizados pelas escolas.

· O Sinpro/RS informa que a Educação Básica do ensino privado no RS possu 746 instituições de ensino; e 16.882 professores.

Fonte: portal R7 – correio do povo

2.2 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLECENTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO

Houve um momento na história em que se acreditava que a escola era o lugar em que a desigualdade não existia, lugar onde todos eram colocados em situação igualitária, podendo minimizar as diferenças de origem e aumentar as oportunidades para as pessoas, independente e qual classe social ela se enquadrava. Se analisarmos essa "crença" é possível perceber que e fato esse é o papel da escola, permitir que todos se sintam bem, com direitos iguais, apesar de suas diferenças, mas as pessoas evoluíram e as diferenças também, e a escola está tentando seguir esse avanço, mas ainda hoje é possível perceber a precariedade em alguns cenários, não só e estruturas, mas de profissionais que atendam a todas as crianças diminuindo essa lacuna entre as diferenças sociais.

Quando falamos do ensino na primeira e segunda infância, é importante entender, que o desenvolvimento cognitivo da criança começa através dessa descoberta na educação infantil, onde são apontadas algumas dificuldades que poderão comprometer o processo de aprendizagem da criança, independentemente de ser caracterizada como "normal" ou que apresente alguma necessidade especial, como nos diz Vygotsky (1998, p. 115) "A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem."

Diante dessa afirmação é necessário enfatizar que o ambiente, os familiares, os educadores, a estrutura, a sociedade e o sistema colaboram para que seja realmente efetivo o desenvolvimento da criança!!

Os aspectos que prejudicam o avanço no processo de inclusão partem de várias vertentes, desde estrutura física, quando citamos as escolas, que sentem a dificuldade de contemplar a acessibilidade, até a estrutura emocional, por falta de professores qualificados, bem como a falta de outros profissionais que podem trazer diagnósticos que auxiliem na identificação dessas necessidades e até mesmo, o déficit na formação e especialização de professores, atualmente é uma área que vive de muitas adversidades, o que acaba por não despertar o interesse na área profissional. Esses são apenas alguns dos desafios cotidianos enfrentados.

O direito à educação não é apenas uma exigência informal, exigida por pais e cuidadores, esse direito está definido pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996), ou seja, é um direito estabelecido a décadas e que vem ganhando cada vez mais visibilidade devido as novas necessidades, as políticas públicas mau aplicadas, e etc. Entretanto o objetivo da mesma é assegurar que todas e todos tenham oportunidades de se inserir no ambiente escolar, encontrando condições adequadas para aprendizagem e convívio, permitindo então que todos exerçam a cidadania.

Entendemos que, mesmo tento ciência de todos os desafios presentes no tema, a área precisa trabalhar lado a lado com a aplicação de políticas públicas, como é o caso da acessibilidade, pois quando falamos desse assunto, sabemos que não é apenas papel do professor, interferir de modo que traga mudança a vida dessas crianças, o professor é responsável apenas por uma pequena parcela. Uma família que atualmente conta com um membro familiar que possui necessidades especial, precisa de toda uma estrutura para dar um suporte que resulte em efeitos positivos para a criança, é um verdadeiro trabalho em equipe.

Por outro lado, é importante considerar que a gestão escolar tem um papel crucial para que essa inclusão aconteça, pois segundo Hines (2008),

"à atuação da direção é fundamental para o sucesso na transformação de uma escola na perspectiva inclusiva. É através das ações do diretor que serão articuladas estratégias para facilitar o trabalho de profissionais da educação, pensando na questão da formação, tão contestada por educadores, que se tornou um verdadeiro impasse neste processo de inclusão, como também na articulação com pais e toda comunidade escolar para conscientizar sobre a questão da inclusão. "

Aprofundando o conhecimento nesses desafios, é possível entendermos que é no cotidiano da sala de aula que identificamos como esse processo de inclusão está acontecendo, o que nos leva a um questionamento: Qual a importância do professor para contribuir que a inclusão aconteça nas classes regulares de educação infantil?

2.3 A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atualmente, para a construção de uma instituição que atenda adequadamente a alunos com características e potencialidades diferentes de aprendizagem, não basta apenas que tenham professores e demais

profissionais que uma escola normalmente apresenta. É imprescindível que todos os profissionais, estejam capacitados para exercer essa função, é visível que o professor ganha maior destaque, pois o convívio do dia a dia é ainda mais forte com ele, porém isso não tira a responsabilidade de toda a equipe, que é de atender a real necessidade de cada educando. Diante disso, veja o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n° 9.394/1996, em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Considerando a citação acima, é possível entender que uma das principais pautas relacionadas a capacitação é voltada diretamente aos docentes. A necessidade de cobrança na capacitação chega a afeta-lo diretamente, pois é possível entender o grau de importância que o mesmo possui em seu local de fala, é entender as demandas dos alunos, e que isso não acontece do dia para a noite, é necessário que o aperfeiçoamento e entendimento na área aplicada, faça parte do dia a dia e demostre a diferença nos dias atuais.

O professor é o conciliador, a ponte que existe entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele, a grande responsabilidade de promover situações dentro da prática pedagógicas em que os alunos com necessidades educacionais especiais, vençam o senso comum e avance em seu potencial humano afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras que são impostas pela sociedade.

2.4 A INCLUSÃO E O DIREITO

A Educação é estruturada como um direito de todos, pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que diz:

" A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. " No artigo 6º, da mesma Constituição, a educação é considerada como direito social e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em seu artigo 1º, "a educação deve ser definida ou operada por três processos formativos educativos, os quais ocorrem, basicamente, em três instituições sociais, são elas: a família, a escola e a sociedade. " (BRASIL, 1988; 1996). Assim a Educação assume a função de desenvolver e formar o cidadão, prepara-lo e desenvolve-lo para o trabalho.

De acordo com esse entendimento, a não garantia de todos à Educação, constitui-se em um descumprimento da Constituição Federal, ou seja, uma lei de caráter majoritário, logo podemos considerar crime Constitucional e uma séria afronta a cidadania. Desse modo, na medida em que a Educação se torna direito de todos é preciso buscar recursos para a efetivação dessa concepção, assim, a Inclusão ascende no Brasil com o intuito de garantir os direitos às Pessoas com Deficiência de modo efetivo e em sua plenitude.

Dentre de várias perspectivas, é possível entender que a lei concebe a igualdade da pessoa com deficiência e a não discriminação, assim como outros direitos. Destacamos ainda o artigo 27, da Lei Brasileira de Inclusão que diz: "É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação" Dessa forma, estabelece o direito à educação da pessoa com deficiência e garante a inclusão em todos os níveis educacionais.

Diante disso, é possível consumar que a educação enquanto direito de todos, tem como proposito a formação integral de todos os indivíduos, entretanto, é Importante destacar que embora inúmeras políticas públicas concebam esse direito visando além da garantia de direitos, a formação integral da pessoa, ainda é compreendido como algo relativamente "novo" para a educação brasileira, entretanto deve-se considerar o avanço no que se referem às políticas públicas de interesse às Pessoas com Necessidades Especiais.

2.5 MATERIAL (IS) E MÉTODOS

Para realização desse artigo foi utilizada as pesquisas bibliográficas para construção do raciocínio, Pesquisas exploratórias, observando os ambientes e trabalho já inseridos na realidade do autor. Assim foi possível identificar os fatores importantes para a construção o tema.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que grandes avanços aconteceram nas instituições de ensino para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, isso fez com que os professores buscassem novos paradigmas e novas formas de ensinar, com o objetivo de trazer a inclusão de todos no ensino

regular, melhorando assim a autonomia e independência desses alunos. Porém, identificamos também que, existem muito para evoluir quando falamos em inclusão.

Quando falamos das estruturas físicas, cabe aos órgãos competentes buscarem olhar com mais carinho e atenção a esses alunos que estão resguardos por lei e estão ali apenas para cumprir o seu papel na sociedade, dentro de umas das primeiras formas de ensino, que é a escola. Já aos professores e demais profissionais que fazem parte do corpo docente das instituições, cabe realizar seu trabalho voltado ao direito da igualdade e de oportunidade a todos, poder oferecer a seus alunos o que melhor atende às suas necessidades frente às suas características, interesses e habilidades, bem como formar um ensino que respeite a diversidade das pessoas e aprender com isso, usufruindo de conhecimentos construídos por cada um na perspectiva de um crescimento interpessoal.

Quando se fala em inclusão, implica-se uma mudança diversa, partindo das políticas educacionais e de implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo, formando um ambiente onde a prática não precisa estar limitada a um sistema paralelo de educação. Para que os professores possam trabalhar na educação inclusiva é necessário que ocorram mudanças estruturais e pedagógicas, quebrando barreiras e abrindo portas para os alunos com diversos tipos e graus de dificuldades e habilidades.

A partir desta desconstrução, é possível compreender, que a luta por esse direitos precisam acontecer de forma constante, devemos procurar enfrentar os desafios do dia a dia , buscando melhorar cada vez mais esse processo de inclusão, bem como valorizar a importância dos profissionais que estão dando o máximo, dentro das possibilidades que tem, destacando os professores e o seu papel de extrema importância nessa luta, pois é através dele que os alunos aprendem a conviver com as diversidades e diferenças na sala de aula, apresentando através das práticas pedagógicas experiências significativas que podem, mesmo que timidamente, promover o avanço da inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Decreto n. 5.884, Instituído pelo Código de Educação da Cidade de São Paulo, 1933.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1 l, 1988a.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. Declaração de Salamanca. Brasília, 1994.

BRASIL. MEC. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

HINE, J. T. Making collaboration work in inclusive. hing school clasrooms: recommendations for principals. Intervention in scholl and clinic, v. 43, n. 5, p. 277- 282, 2008.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.- set. 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINETTO, M. F. O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEF, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad.: Maria da Penha Villa lobos. 6ª ed. São Paulo: Icone, 1998.

A TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO

CRISTIANE OLIVEIRA DE SOUSA

RESUMO

O presente trabalho visa aprofundar os estudos sobre o ensino da Matemática, articulando essas reflexões com o uso da tecnologia, visto que o currículo precisa estar se adequando às mudanças que ocorrem no sistema escolar em função das modificações que permeiam os diferentes aspectos sociais. A formação docente também precisa inserir os elementos midiáticos e tecnológicos como parte da atualização em serviço e atendendo às novas concepções sobre diversidade nas práticas pedagógicas. O uso das tecnologias no ensino dos conceitos matemáticos se configura como um aspecto ainda complexo, mas que demonstra maior abrangência no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, busca-se a exploração das potencialidades desse uso como referência para que os sistemas de ensino passem a adotá-las como um recurso de extrema importância para a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Tecnologias; Ensino; Aprendizagem; Tics; Renovação.

INTRODUÇÃO

Uma das maiores vantagens das tecnologias educacionais é a sua capacidade de proporcionar acesso à educação a alunos que, de outra forma, teriam dificuldades em obter educação formal. Por meio da aprendizagem online e de cursos à distância, estudantes de todas as idades e em diferentes partes do mundo podem ter acesso a conteúdos educacionais de qualidade, permitindo que eles superem barreiras geográficas e financeiras.

As tecnologias educacionais oferecem ferramentas para personalizar a aprendizagem com base nas necessidades individuais dos alunos. Por meio do uso de algoritmos adaptativos, softwares de aprendizagem adaptativa podem identificar as lacunas no conhecimento dos alunos e fornecer conteúdos e atividades específicos para preencher essas lacunas. Isso permite que cada aluno aprenda no seu próprio ritmo e receba suporte personalizado, aumentando a eficácia da educação.

Toda prática pedagógica reflete a concepção do educador relativamente ao que seja em se arrepender. Em consonância com Oliveira e Moreira (2001, p.15):

Quando nós professores nos propomos a ensinar determinados conteúdos curriculares aos nossos alunos, colocamos em ação, ainda que não tenhamos consciência disso, uma série de ideias e práticas que acumulamos ao longo de nossa formação e do nosso exercício profissional, as quais espelham o significado que atribuímos aos processos de ensino e aprendizagem.

Outro benefício significativo das tecnologias educacionais é a capacidade de envolver os alunos de forma mais significativa. O uso de recursos multimídia, como vídeos, jogos interativos e simulações, torna o aprendizado mais interessante e divertido, o que pode aumentar o interesse e a motivação dos alunos. Além disso, as tecnologias educacionais podem facilitar a colaboração entre os alunos, permitindo que eles trabalhem em projetos em grupo e compartilhem suas ideias de forma mais eficiente.

Vivemos em uma era digital, na qual a tecnologia desempenha um papel fundamental em quase todos os aspectos das nossas vidas. Portanto, é essencial preparar os estudantes para os desafios do século XXI, que demandam habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração e fluência digital. As tecnologias educacionais podem ajudar a desenvolver essas habilidades, proporcionando aos alunos experiências práticas com tecnologia e ensinando-os a usar a tecnologia de forma eficaz e ética.

O processamento das informações ocorre por intermédio dos processos mentais do indivíduo. Nesses processos devem ser considerados os sentidos internos e externos (OLIVEIRA e MOREIRA, 2001).

As tecnologias educacionais estão transformando o cenário educacional de várias maneiras, impactando tanto os processos de ensino quanto os de aprendizagem.

Com o advento das tecnologias educacionais, o papel do professor está mudando. Em vez de ser o único detentor do conhecimento, o professor torna-se um facilitador e um guia, ajudando os alunos a navegar e a explorar o vasto mundo da informação disponível online. Os professores agora têm a oportunidade de aproveitar recursos digitais para enriquecer suas aulas e personalizar o ensino de acordo com as necessidades de cada aluno.

O pressuposto fundamental do empirismo consiste no fato de que tudo deve passar pelo crivo da experiência: "não há nenhuma concepção no espírito do homem que não tenha sido originada nos órgãos dos sentidos" (HOBBES, 1983).

As tecnologias educacionais propor-

cionam aos alunos a oportunidade de aprender de maneiras mais ativas e interativas. Em vez de apenas ouvir palestras, os alunos podem participar de atividades práticas, interagir com simulações e experimentos virtuais, colaborar com colegas em projetos online e ter acesso a uma ampla variedade de recursos online, como vídeos educacionais e materiais interativos.

A internet está repleta de recursos educacionais de alta qualidade, mas nem sempre é fácil identificar e acessar esses recursos. As tecnologias educacionais podem ajudar a superar esse desafio, proporcionando aos alunos acesso a bibliotecas digitais, bancos de dados de artigos científicos, materiais didáticos interativos e muito mais. Isso garante que os alunos tenham acesso a informações atualizadas e confiáveis, promovendo uma aprendizagem de qualidade.

As tecnologias educacionais também contribuem para promover uma mentalidade de aprendizagem ao longo da vida. Com o acesso a cursos online, webinars e outras formas de aprendizagem à distância, os estudantes de todas as idades podem continuar aprendendo e desenvolvendo suas habilidades ao longo de suas vidas. Isso é especialmente importante em um mundo em constante evolução, no qual a atualização constante de conhecimentos é essencial para se manter competitivo.

Em termos de aprendizagem o conhecimento seria construído a partir da razão independentemente de experiências e dos sentidos, contrariando a teoria empirista (VILA, 2018).

As tecnologias educacionais desempenham um papel crucial na transformação e no aprimoramento da educação em todos os níveis. Elas oferecem inúmeras oportunidades para melhorar a qualidade e a acessibilidade da educação, personalizar a aprendizagem, engajar os alunos de forma mais significativa e prepará-los para os desafios do século XXI. No entanto, é importante destacar que, embora as tecnologias educacionais sejam ferramentas poderosas, elas não substituem a presença e o papel essencial dos professores. A combinação de tecnologia e pedagogia eficaz é a chave para alcançar os melhores resultados educacionais. Portanto, é fundamental investir em tecnologias educacionais e fornecer treinamento adequado aos professores, garantindo que eles possam aproveitar ao máximo essas ferramentas e criar ambientes de aprendizagem estimulantes e eficazes para os alunos de todas as idades.

Nos últimos anos, temos testemunhado uma rápida evolução nas tecnologias educacionais, que têm revolucionado a maneira como os alunos aprendem e os professores ensinam. As tecnologias educacionais referem-se ao uso de tecnologias digitais, como computadores, tablets, smartphones e software educacional, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Essas ferramentas têm o potencial de melhorar o acesso à educação, personalizar a aprendizagem, envolver os alunos de forma mais significativa e prepará-los para os desafios do século XXI. Nesta introdução, exploraremos a importância das tecnologias educacionais para estudantes de todas as idades, discutindo os benefícios dessas ferramentas e sua capacidade de transformar o cenário educacional atual.

O ENSINO SUPERIOR E A TECNOLOGIA

As tecnologias têm desempenhado um papel cada vez mais relevante nas instituições de ensino superior nos últimos anos. Com o avanço da digitalização e a popularização dos dispositivos eletrônicos, essas tecnologias têm se tornado uma ferramenta essencial para aprimorar a qualidade do ensino e proporcionar uma experiência mais enriquecedora para os estudantes.

Uma das principais aplicações das tecnologias nas instituições de ensino superior é a facilitação do acesso e disponibilização de conteúdo. Com a criação de plataformas de ensino online e o uso de dispositivos móveis, os estudantes podem acessar materiais didáticos, como livros, artigos e vídeos, de qualquer lugar e a qualquer momento. Isso contribui para uma maior autonomia e flexibilidade no aprendizado, permitindo que os alunos possam estudar de acordo com o seu próprio ritmo.

Além disso, as tecnologias também têm se mostrado eficientes no acompanhamento e avaliação do desempenho dos estudantes. Os sistemas de gestão acadêmica permitem que os professores registrem notas e registros de presença de forma mais eficiente, proporcionando uma maior agilidade na comunicação dos resultados. Além disso, o uso de softwares de aprendizagem adaptativa permite que os alunos recebam feedback personalizado e possam identificar seus pontos fortes e fracos, contribuindo para um aprendizado mais efetivo.

A adaptação das escolas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ainda é um desafio para alguns educadores, pois muitos não possuem domínio das ferramentas tecnológicas. O estudo e a utilização da rede mundial de computadores- a internet, tecnologia que muda radicalmente a vida de todos também vive em constantes mudanças, não sendo um produto definido e acabado, o que torna mais difícil o processo de comunicação, mas ao mesmo tempo prático e rápido, o que faz do usuário estar sempre em atualização.

As tecnologias também têm sido amplamente utilizadas para promover a cola-

boração e a interação entre os estudantes. Plataformas de estudo em grupo e fóruns de discussão estimulam a troca de ideias e o trabalho em equipe, possibilitando uma experiência de aprendizado mais colaborativa e enriquecedora. Além disso, a realização de videoconferências e a utilização de ferramentas de comunicação online facilitam a interação entre estudantes e professores, mesmo à distância, promovendo uma maior integração e participação dos alunos.

Outra importante aplicação das tecnologias nas instituições de ensino superior é a disponibilização de recursos e laboratórios virtuais. Com o uso de simulações e ambientes virtuais, os estudantes podem vivenciar situações práticas e experimentos de forma segura e controlada, possibilitando uma melhor compreensão dos conceitos teóricos. Isso é especialmente relevante nas áreas de ciências e engenharias, onde a experimentação e prática são fundamentais.

O uso das novas tecnologias da informação e comunicação na escola não significa apenas um modismo. Se as escolas e universidades pretendem formar cidadãos para se integrarem na sociedade, a utilização destes recursos ajudará a formar cidadãos e trabalhadores mais preparados, pois em muitas áreas da sociedade estas tecnologias estão há muito tempo sendo utilizadas como nos bancos, indústrias, transportes, comércio e outros (TORRES, 2006).

Além disso, as tecnologias também têm se mostrado eficazes na melhoria da comunicação interna das instituições de ensino superior. Sistemas de gestão integrada e plataformas de comunicação interna agilizam processos administrativos, como matrículas e inscrições, permitindo uma maior eficiência nos trâmites acadêmicos. Comunidades virtuais de professores e funcionários também podem ser criadas, facilitando a troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas.

No entanto, é importante ressaltar que a integração das tecnologias nas instituições de ensino superior deve ser feita de forma planejada e consciente, levando em consideração aspectos como infraestrutura, capacitação dos professores e acessibilidade. Além disso, é fundamental garantir a segurança e privacidade dos dados dos estudantes, adotando medidas de proteção e cumprindo as legislações vigentes.

Nesse sentido, cabe às instituições de ensino superior investir em recursos tecnológicos, capacitando seus professores e promovendo a cultura da inovação. Afinal, as tecnologias têm o potencial de revolucionar o ensino, tornando-o mais acessível, dinâmico e personalizado.

O USO DE TICS NA EDUCAÇÃO

O uso desses recursos de TI pode se dar a partir de duas perspectivas: apenas como ferramenta didático-pedagógica - a instrumentalidade – ou um elemento carregado de conteúdo que representa nova forma de pensar e agir - o fundamento (PRETTO, 1994, p. 23). A segunda alternativa representa inserir a escola "num só movimento para a alfabetização da imagem, da comunicação, da informação - e ao mesmo tempo, da língua e da escrita" (FUSARI, 1994, p. 40). Por isso, o contato dos professores com a tecnologia em atividades educativas deve ser diferente daquele que os meios de comunicação de massa proporcionam. (CASTILHO, LUCIANE, 2015)

Além disso, a utilização das TICs na educação básica também contribui para a construção de um ambiente colaborativo e cooperativo entre os estudantes. Através das tecnologias, os alunos podem compartilhar informações e conhecimentos, realizar trabalhos em grupo de forma virtual, criar projetos colaborativos e trocar experiências com estudantes de outras escolas, cidades e até mesmo países. Essa interação entre os estudantes faz com que o aprendizado seja mais significativo e estimulante, desenvolvendo habilidades socioemocionais importantes, como a capacidade de trabalho em equipe e a empatia.

No entanto, é importante ressaltar que o uso das TICs na educação básica requer um planejamento cuidadoso e uma formação adequada por parte dos professores. A simples disponibilidade das tecnologias não garantirá automaticamente a qualidade do ensino. É necessário investir na capacitação dos educadores para que eles possam utilizar as TICs de forma eficiente e integrada com as práticas pedagógicas.

VIEIRA (2011) ressalta duas possibilidades para se fazer uso das TICs, a primeira é de que o professor deve fazer uso deste para instruir os alunos e a segunda possibilidade é que o professor deve criar condições para que os alunos descrevam seus pensamentos, reconstrua-os e materialize-os por meio de novas linguagens, nesse processo o educando é desafiado a transformar as informações em conhecimentos práticos para a vida. Pois como diz Vieira:

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados 82 e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais

profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para sua utilização (VIEIRA, 2011, p. 4).

Ainda há desafios a serem enfrentados no que diz respeito à utilização das TICs na educação básica, como a falta de infraestrutura adequada e acesso à internet em algumas regiões do país. No entanto, é preciso buscar soluções para esses obstáculos e garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no uso das tecnologias.

Em suma, o uso das TICs na educação básica possui uma importância cada vez maior para todos os estudantes. Essas tecnologias permitem tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e atrativas, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Além disso, contribuem para a inclusão digital e social, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de um ambiente colaborativo e cooperativo entre os alunos. No entanto, é preciso investir na formação dos professores e superar os desafios para garantir o acesso igualitário às TICs em todas as escolas.

Nos últimos anos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm desempenhado um papel cada vez mais significativo na sociedade e, consequentemente, na educação. O avanço tecnológico trouxe consigo uma série de ferramentas que podem ser utilizadas no ambiente educacional, proporcionando inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem. Neste contexto, a utilização das TICs na educação básica tem se tornado uma prática cada vez mais comum e necessária.

A tecnologia da informação e da comunicação afeta cada vez mais a vida das pessoas a todo tempo. Atualmente tornou-se rotina a potencialização das atividades humanas com a utilização da TIC, como exemplo podemos citar: uma simples marcação de consulta médica, movimentação bancária, reconhecimento de voz, cabines de aeronaves onde praticamente cabe ao piloto somente a gestão do voo, pois o restante é executado por agentes tecnológicos (CASTILHO, LUCIANE, 2015).

As TICs, que englobam diferentes recursos tecnológicos como computadores, tablets, smartphones e a internet, permitem aos estudantes terem acesso a um vasto universo de informações e conteúdos de forma rápida e eficiente. Através dessas tecnologias, os estudantes podem expandir seus horizontes e aprofundar seus conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento, como história, física, matemática, geografia, entre outras.

Uma das principais vantagens do uso das TICs na educação básica é a possibilidade de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. Com o auxílio de recursos audiovisuais como vídeos, jogos educativos e apresentações multimídia, os professores podem tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e envolvente para os estudantes. Além disso, as TICs também permitem a utilização de aplicativos e softwares específicos, que tornam as atividades mais personalizadas e adaptadas às necessidades individuais de cada aluno.

[...] aproveitando ao máximo as potencialidades comunicacionais e pedagógicas dos recursos técnicos: criação de materiais e estratégias, metodologias, formação de educadores como professores, comunicadores, produtores, tutores, e produção de conhecimento. Essa conjunção de "tecnologias da informação e comunicação com sólidas bases pedagógicas", exige uma adequada infraestrutura que, valendo-se de um ambiente virtual de aprendizagem colaborativo, se paute pela qualidade e não somente pela quantidade (BOHN, 2011, apud in CASTILHO, LUCIANE, 2015)

Outro benefício do uso das TICs na educação básica é a promoção da inclusão digital e social. Vivemos em uma era digital, na qual o acesso à informação e o domínio das tecnologias são essenciais para que os indivíduos possam se inserir plenamente na sociedade. Portanto, é fundamental que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e utilizar as TICs desde cedo, a fim de desenvolverem habilidades digitais que serão fundamentais para o seu futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais vantagens de utilizar a tecnologia na educação é a possibilidade de acesso a informações de maneira rápida e fácil. Com apenas alguns cliques, alunos e professores podem ter acesso a um vasto conteúdo de qualidade, que auxilia no processo de aprendizagem e enriquece as aulas.

Além disso, a tecnologia também oferece métodos de ensino mais dinâmicos e interativos. Com recursos como vídeos, jogos educativos, simulações e realidade virtual, é possível tornar as aulas mais atrativas e estimulantes para os alunos, tornando o aprendizado uma experiência mais prazerosa e significativa.

Outra grande vantagem do uso da tecnologia na educação é a possibilidade de personalização do ensino. Com o auxílio de softwares e plataformas específicas, é possível adaptar o conteúdo e as atividades de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, permitindo um ensino mais individualizado e eficiente.

No entanto, é importante ressaltar

que o uso da tecnologia não deve substituir o papel do professor, mas sim complementá-lo. O professor continua a ser fundamental na transmissão do conhecimento, no estímulo ao pensamento crítico e na orientação dos alunos.

Por fim, é indiscutível que a tecnologia veio para ficar e possui um papel fundamental nos ambientes educacionais. Ela oferece possibilidades inovadoras de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de alunos mais preparados e conectados com o mundo contemporâneo.

Portanto, é necessário que as instituições de ensino e os profissionais da educação estejam abertos e preparados para incorporar as ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas, a fim de proporcionar uma educação de qualidade, atualizada e atrativa para os estudantes. O uso consciente da tecnologia aliado ao conhecimento e expertise do professor certamente trará resultados significativos para a educação.

O uso da tecnologia em ambientes educacionais tem se mostrado cada vez mais indispensável nos dias de hoje. Com os avanços tecnológicos e a enorme quantidade de informações disponíveis, é fundamental que os métodos de ensino acompanhem essa evolução, garantindo um aprendizado eficiente e atualizado.

O ritmo acelerado das inovações tecnológicas, assimiladas tão rapidamente pelos alunos, exige que a educação também acelere o passo, tornando o ensino mais criativo, estimulando o interesse pela aprendizagem. O que se percebe hoje é que a própria tecnologia pode ser uma ferramenta eficaz para o alcance desse objetivo. Entendendo a escola como um espaço de criação de cultura, esta deve incorporar os produtos culturais e as práticas sociais mais avançadas da sociedade em que nos encontramos. Espera-se, assim, da escola uma importante contribuição no sentido de ajudar as crianças e os jovens a viver em um ambiente cada vez mais "automatizado", através do uso da eletrônica e das telecomunicações. O horizonte de uma criança, hoje em dia, ultrapassa claramente o limite físico da sua escola, da sua cidade ou do seu país, quer se trate do horizonte cultural, social, pessoal ou profissional. (PAZ, MICHELI, 2013)

REFERÊNCIAIS

_____. Saberes Pedagógicos e atividades docentes. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. Vidas de Professores. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

CASTILHO, Luciane Barbosa. O uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC's) no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior brasileiro. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. Prática Pedagógica – Tecnologias e ensino presencial e a distância. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000

SETTON, Maria da Graça, Mídia e Educação. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CRISTINA LOPES NAVARRO

RESUMO

As práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas com a relevância de observar o desenvolvimento da criança em seu momento de alfabetização, para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ouvir uma história contada, e ações devem ser respeitadas quando falamos em despertar o gosto pela leitura em crianças pequenas: elas possuem o direito de apenas explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamou atenção; o direito de pedir para reler, já que ao reler a criança imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de educação infantil o acesso aos livros é muito importante para que as crianças possam ex-plorá-los quando desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura é companhia. Com as novas tecnologias, surgem novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser encontrados digitalizados. Sem dúvida a tecnologia abriu portas de acesso rápido e abrangente de novas possibilidades. Porém o papel do professor não é dispensado, pelo contrário, cabe a escola ensinar e mostrar os ca-minhos corretos para uma leitura produtiva e com conteúdos críticos. O acesso a quaisquer informações é obtido de maneira rápida e eficaz. No passado, não tão distante, até a forma de se comunicar era diferente e o acesso a informação era muito mais complexo. A tecnolo-gia, quando utilizada de forma correta, possibilita ao professor um arsenal de recursos para aprimorar e incrementar os processos escolares e sua prática pedagógica, tornando as au-las mais atrativas e interativas. A tecnologia não pode ser considerada como uma matéria a ser aprendida ou algo isolado, e sim, um portal de possibilidades para criar momentos mar-cantes de aprendizado para as crianças. A alfabetização é uma atividade dinâmica de recria-ção, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido, e pode ser feita por meio do lúdico.

Palavras-chave: Alfabetização; Lúdico; Leitura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata sobre o tema: O lúdico no processo de alfabetização e letra-mento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, á qual pertence á linha de pesquisa: Didáti-ca, teorias de ensino e práticas escolares. É importante compreendermos que o lúdico é ca-racterizado pelas brincadeiras, jogos e brinquedos, e estes três elementos possuem a mes-ma finalidade ao proporcionarem a diversão e o prazer, porém são três elementos com signi-ficado distintos. A brincadeira é o lúdico em ação e por meio do brincar a criança tem a pos-sibilidade de interagir com o meio, utilizando diversas habilidades, como por exemplo, habili-dade corporal e manual, manifestando sua criatividade e imaginação. O jogo por sua vez, pode ser visto como o resultado de um sistema de regras e um objetivo a ser alcançado. Já o brinquedo é um objeto utilizado como um suporte da brincadeira, colocando a criança dian-te de reproduções da realidade, ou seja, o brinquedo proporciona para a criança um substitu-to dos objetos reais para que a mesma possa manipulá-los.

O mesmo ocorre com a alfabetização e o letramento, ambos são conceitos diferentes, porém interdependentes. A alfabetização é um processo de aprendizagem onde se desen-volve a habilidade de ler e escrever e o letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais nos mais variados contextos, sendo assim, a questão de pesquisa que se pretende responder é a seguinte: De que maneira o lúdico favo-rece o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A hipótese desta pesquisa é que provavelmente o lúdico seja capaz de promover um ensino e uma aprendizagem significativa diante da alfabetização e do letramento, porque ao utilizar jogos e brincadeiras como recursos auxiliadores do ensino e da aprendizagem, a aula se torna mais agradável e interessante, além das crianças se apresentarem de maneiras entusiasmadas, focando a própria atenção em cada detalhe da brincadeira ou do jogo, pro-porcionando então o prazer e provocando o desejo em aprender.

Desta forma o objetivo geral, deste trabalho é analisar o processo da alfabetização e do letramento por meio do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos es-pecíficos são os seguintes: Conhecer os conceitos de alfabetização e letramento para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética; Identificar o ensino por meio do lúdico no proces-so de alfabetização e letramento; Apresentar propostas efetivas como uso de jogos e brinca-deiras para o processo de alfabetização e letramento.

Assim sendo este trabalho se justifica porque a alfabetização e o letramento são cruci-ais para a formação de um indivíduo perante a sociedade. Mas ser apenas alfabetizado não é o suficiente, é essencial ir além e dominar a leitura e a escrita nos diversos contextos soci-ais, então, a partir disso, foi verificada a relevância do tema escolhido para a pesquisa, por meio do qual teremos a possibilidade de obter conhecimentos de como alfabetizar e letrar com o uso da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este estudo trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfico e com pesquisa de campo com bases nos seguintes autores: Magda Soares, Arthur Moraes e Adriana Feldman. O tra-balho será composto por três seções que estarão estruturadas da seguinte forma: Na primei-ra seção, abordaremos sobre a alfabetização e letramento na aquisição do Sistema de Escri-ta Alfabética; na segunda, apresentaremos a respeito do lúdico na alfabetização e na terceira e última seção proporemos uma experiência real com jogos na alfabetização e letramento.

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.

De acordo com Brasil (2001), o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é um sistema no-tacional que contém um conjunto de regras que resulta na definição da funcionalidade das letras ao substituir os sons. É crucial compreendermos que a aprendizagem dessas regras e convenções do alfabeto, é efetivada por meio de um percurso evolutivo, em que os alunos precisam estar atentos a dois tipos de aspectos do sistema alfabético: os conceituais e os convencionais.

Nos aspectos dos sistemas de escrita conceituais é primordial entender que as letras representam a sonoridade e como essas letras são organizadas para criar essas represen-tações. E nos aspectos convencionais, é necessário entender que há regras adotadas que podem ser alteradas diante de um acordo social. Brasil (2017) apresenta propriedades espe-cíficas que caracterizam o funcionamento do SEA, isto é, propriedades que os alunos preci-sam reconstruir para que seja denominado como alfabético.

Citaremos a seguir as dez propriedades consideradas específicas:

Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que tem um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.

As letras contêm formatos fixos e pequenas variações, que produzem mudanças em sua identidade (p, q, b e d).

A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.

Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.

Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem to-das as letras podem vir juntas de quaisquer outras.

As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.

As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.

As letras possuem valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.

Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.

As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante–vogal), e todas as sílabas do português contêm, pelo menos, uma vogal.

Vale ressaltar que em todo o processo de alfabetização, contamos com os níveis de hipóteses da escrita, sendo eles: Pré-silábica, silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica alfabética e alfabética. A criança que está no nível pré-silábica, não sabe que a escrita representa a fala, e não é capaz de diferenciar os desenhos, símbo-los e letras. Na escola a leitura é a passagem ao mundo das letras que se encontra com o caminho dos números e dos símbolos.

Mediante a essas informações, como chegar a este caminho letrado? O domínio da lei-tura e do letramento, não é algo simples, envolve práticas a serem desenvolvidas gradativa-mente, algumas crianças desenvolvem estas aptidões no seu cotidiano, porém a maioria carece da ajuda da escola

para esta tarefa. No mundo em que vivemos, desde o trabalho formal até a nossa rotina diária, exigem o envolvimento complexo de situações práticas de leitura, desde leitura de situações sociais até compreensão de textos.

Para que um cidadão se realize profissionalmente, ele precisa saber ler, pois será a partir desse conhecimento que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e consequentemente, terem um futuro melhor financeiramente. Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale ás crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar é inserir a criança no mundo letrado e seus diferentes usos na so-ciedade. O letramento vem da cultura e muitas crianças já chegam à escola com conheci-mento informal absolvido no seu dia-a-dia. Cabe a escola despertar na criança o gosto de ler e emocionar-se com as histórias lidas e fazer dos personagens seus parceiros. Aproximan-do a criança da escrita e os encantamentos que ela proporciona.

Evidentemente que para se consolidar a leitura de forma significativa é necessária uma aliança com as outras áreas de formação do sujeito, uma delas é investir na formação do professor para aprimoramento na sua área de conhecimento, com o reforço da leitura tor-nando-os leitores fluentes e críticos para que gerem outros leitores atuantes, este é um dos grandes desafios a serem superados. A instituição escolar é o local que deve propor e pos-sibilitar a aquisição de novos saberes, garantir um processo de aprendizagem significativo em todas as disciplinas, visando despertar o desejo de aprender, intimamente ligado com a capacidade de leitura.

A sociedade passa por evoluções tecnológicas de informação, mas o instrumento ne-cessário para acompanhar estas mudanças sociais é a leitura em seu amplo sentido, já que a participação nesta realidade acontece quando somos sujeitos históricos capazes de regis-trar o passado, projetar o futuro e realizar conquistas no presente para um mundo melhor. A leitura deve ser um convite ao mundo da fantasia, pois é uma aprendizagem adquirida para a vida inteira, transcendendo as letras. A observação diária do professor em sala de aula, ade-quando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno que irá estimular este aluno para o mun-do da leitura.

A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida real, pois possibilita o mergulhar em diversos mundos através das histórias. É preciso o interesse pelas palavras, isso pode ser desde muito cedo, através das músicas e conversas ouvidas dentro do ventre materno, quando embalada com canções de ninar, ou nas conversas com a família ao compartilhar histórias e experiências, não podemos esquecer de que somos narra-tivos. O ser humano é fonte inesgotável de história e por isso de leitura. O processo de leitu-ra faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio.

E a criança que se apresenta no nível silábico, já tem consciência que a escrita repre-senta a fala, mas, percebe apenas a sonoridade das sílabas. O silábico sem valor sonoro tem a capacidade de perceber a quantidade de sílabas pronunciadas na palavra. E o silábico com valor sonoro, consegue perceber a quantidade de sílabas pronunciadas na palavra e sua relação sonora, seja na vogal ou na consoante. Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudado.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvi-mento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo que os modificam. Daí a importância de as crianças terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento da leitura, como fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de amor pela leitura.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sen-tir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído à maturação orgânica, mas à sua experiência positiva e prazerosa. A prática da leitura como algo diário torna-se hábito, prati-cando assim o escutar, imaginar e o recontar. Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a famí-lia assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demons-trações de prazer.

A leitura e a análise de histórias proporcionam para criança á oportunidade de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos onde as-pectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam em geral próximas

umas das outras, traba-lhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc. Já a criança que se encontra no nível silábico alfabético, já sabe que as sílabas possuem mais de uma letra, mas ainda não sabe representar todos os sons pronunciados. E no caso do nível alfabético, a criança já tem co-nhecimento de como funciona o sistema de escrita alfabética, mas possui alguns erros orto-gráficos e gramaticais. Lembrando que esse é o nível final do processo de alfabetização.

De acordo com Ariés (1981), para um acompanhamento ao nível de hipótese e de es-crita em que o aluno está, é necessário diagnosticá-lo constantemente por meio da sonda-gem. Ressaltamos que a sondagem deve ser realizada individualmente, através de um dita-do de diversas palavras, á qual não precisam ser de caráter complexo, isto é, palavras ár-duas e de acordo com as pesquisas este ditado deve seguir ordens numéricas em cada pa-lavra referente a sílabas, que devem ser: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba, é fundamental incluir uma frase no final do ditado, utilizando alguma palavra que já tenha sido ditada e escrita, a leitura da criança é indispensável e é crucial que seja uma leitura em voz alta.

Já o letramento é utilizado como uma ferramenta de aquisição, sendo uma das habili-dades básicas necessárias, para que ele se adapte adequadamente em sua cultura. Surgiu então o termo letramento funcional ou alfabetização funcional, por causa de termos de habili-dades indispensáveis para que o indivíduo "Funcione" adequadamente em um contexto soci-al. É fundamental compreendermos que o conhecimento das letras e seus respectivos sons, são vistos como um meio que guiará para o letramento.

De acordo com Hoffmann (1991), o letramento traz duas dimensões, que são: a di-mensão social e a dimensão individual. Na dimensão Social ele é visto como um fenômeno cultural e a dimensão individual, o letramento é um âmbito pessoal. Mas para que seja possí-vel a compreensão delas, é necessário que faça um estudo de outras duas vertentes que fazem parte desse processo: a leitura e a escrita, de forma simultânea. Uma pessoa que é alfabetizada não significa que necessariamente ela é letrada. Alfabetizado significa que a pessoa já sabe ler e escrever; já o letrado sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as necessidades sociais, ela começa a aprender e saber organizar discursos, interpretar e compreender textos e criar reflexões. No ensino permitem que o sujeito utilize à escrita e a leitura nos mais diversos contextos.

Ao conhecer a importância do letramento tudo se torna mais fácil e não há lugar para o exercício de um aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização. A Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), propõe algumas mudanças para o processo de alfabetização sendo elas:

A alfabetização deve ocorrer no período de dois anos com o 3° ano como prazo limite.

O foco principal da ação pedagógica na alfabetização são as especialidades da apro-priação do Sistema de Escrita Alfabética.

O documento da BNCC (2017), mescla na alfabetização a perspectiva construtivista e a consciência fonológica.

A linguagem é a forma de interação e estabelecimento da centralidade nos textos.

Os quatros campos de atuação e a proposta de contextualizar as práticas de lingua-gem.

Textos multissemióticos e multididáticos dão destaque para o multiletramento.

De acordo com Brasil (2017), a BNCC não traz direcionamento sobre as abordagens que devem ser adotadas, mas existe uma perspectiva que permeia o trabalho: a leitura, a escrita e a fala, ou seja, a interação da linguagem que assume o caráter da função social diante do SEA. Estimular a criança, a contar as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao número de sílabas, dizer uma palavra menor ou maior que a outra, identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba, com o mesmo fonema e que rimem, estas são as atividades que promovem a compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.

Temos a total convicção de que o brincar em si, seja ele por meio das brincadeiras, dos jogos ou dos brinquedos atrai as crianças e isso é como algo inevitável, que oferece a cada criança uma satisfação única, um prazer sem igual. Assim, para Oliveira (1994), a cri-ança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este, da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espé-cie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamen-ta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

Para Khishimoto (2011), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvi-mento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os de-sejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de

total impor-tância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessi-ta apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é "aprender a aprender", para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Por conta disso, é possível articular o brincar com o aprender, isto é, utilizar o lúdico como um recurso auxiliador da aprendizagem, fazendo com que ambos caminhem juntos na educação. Hoffman (1991) reconheceu o valor educativo do jogo e foi a primeira a colocá-lo como parte integrante do trabalho pedagógico, sendo assim, é através do brincar que a cri-ança tem a oportunidade de aprender conceitos, regras, normas, valores, desenvolvendo as capacidades cognitivas, motora, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inser-ção social; pois é neste ato que as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, es-cutam, observam e experimentam, enfim elas costumam trazer para suas brincadeiras tudo aquilo que ocorre e que faz parte do seu dia a dia, sendo relacionados com as diversas questões culturais presentes em seu entorno. De acordo com Vigotsky (1998), a ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamenta-dos nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. Assim, o lúdico é uma ponte para auxiliar na melhoria dos resul-tados que os professores querem alcançar.

Ao aplicar algum jogo ou fazer alguma brincadeira para as crianças que estão prestes a aprender desde a matemática, português, ciências, aprender a ler e escrever e entre ou-tros, o jogo e as brincadeiras trazem algo mais dinâmico, divertido, onde as crianças mostra muito mais interesse de fazer (no caso jogar ou brincar). Por meio de uma aula lúdica, o alu-no é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do pro-cesso pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturali-dade.

E, muitas vezes, acontece da criança brincar sem ter nenhuma noção que ao mesmo tempo em que ela está brincando ou jogando, ela está aprendendo também. É claro que para isso acontecer vai depender do tipo de brincadeira ou jogo. O lúdico pode contribuir ainda mais com aquelas crianças que possuem características de relaxado, que não querem fazer nada, e ao utilizar uma ferramenta como o jogo, acaba atraindo atenção desses alunos.

É possível dar ao aspecto de jogo a exercícios escolares, é o jogo como artifício peda-gógico. E o mais interessante é que através do jogo o pedagogo pode explorar a personali-dade dos alunos e acabar adaptando o ensino e orientação para eles. É necessário que o professor possa interagir com os alunos, direcionando-os para a aprendizagem, negociando com eles as regras e a familiarização do jogo.

De Erasmo a Basedow, trata-se, para o educador, de controlar o conteúdo do jogo de modo que permita a criança adquirir conhecimentos relevantes naquele momento. Ao peda-gogo cabe selecionar entre os jogos disponíveis na cultura lúdica infantil, aqueles cujo con-teúdo corresponde a objetivos pedagógicos identificáveis. Sendo de extrema importância ressaltar que para incluir o lúdico na educação, neste processo de ensino-aprendizagem, não é apenas aplicar um jogo ou uma brincadeira e deixar as crianças se divertirem sem que haja mais nenhum outro propósito, além deste. O professor precisa ter total convicção do objetivo qual se pretende alcançar e organizar as brincadeiras ou os jogos de acordo com o conteúdo que será trabalhado, seguindo assim o planejamento elaborado.

Neste caso, daremos ênfase maior para a utilização do lúdico como recurso auxiliador no processo da alfabetização.

Compreendemos que alfabetizar é delicado e não é fácil, pois exige um ambiente in-centivador, postura, dedicação, paciência e diversas estratégias didáticas por parte do pro-fessor, assim como também exige dedicação, paciência, atenção e concentração dos alu-nos, pois o mesmo está prestes a aprender as formas e os sons das letras.

É fundamental que diante deste processo delicado e árduo, o professor saiba respeitar o tempo de cada aluno, porque nem todos terão o mesmo desenvolvimento, alguns demons-traram sucesso na aprendizagem rapidamente, cedo, alguns ficarão no meio termo e en-quanto outros serão tardios. Para todos os alunos (não importa em qual quadro eles se en-caixam nesta situação), tudo envolve uma questão de fatores que podem influenciá-los no desenvolvimento da aprendizagem. Ao decorrer desta formação alfabetizadora, por meio da sondagem, o professor obtém a percepção da facilidade e da dificuldade de cada aluno.

Diante de tudo quanto foi discutido até esse momento, podemos dizer que aplicar e uti-lizar o lúdico no processo da alfabetização, pode favorecer muito ambas partes (professor e aluno), gerando resultados positivos e satisfatórios, até mesmo com os alunos que possuem mais dificuldade, mas para isso, é necessário que o professor pesquise, compreenda os diversos jogos e brincadeiras, como elas podem ser úteis ao serem trabalhadas em sala de aula, conhecendo o objetivo de cada uma e assim por diante. Existem inúmeras atividades lúdicas que podem ser utilizadas na fase da alfabetização, destacaremos algumas delas, como por exemplo: Jogo do Baralho Fonológico; Jogo do Baralho Formar-Palavras; Jogo da Batalha de Palavras; Bingo dos Sons Iniciais; Caça-Letras; Caça-Rimas; Dado Sonoro; Jogo das duas Palavras; Jogo de Letras Atrapalhadas; Mais Uma; Palavra dento de Palavra; e diversos jogos. É recomendado que o professor também usufrua do alfabeto móvel com os alunos.

A seguir, descreveremos um pouco sobre dois desses jogos, estando de acordo com o arquivo Jogos Pedagógicos – MEC, segunda versão.

• Batalha de Palavras – tem como objetivos didáticos compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; identificar a sílaba como unidade fonológica; segmentar palavras em sílabas e comparar palavras quanto ao número de sílabas. Este jogo é composto por trinta fichas com figuras cujos nomes variam quanto ao número de sílabas, o jogo pode ter apenas dois jogadores ou duas duplas, a finalidade é que o jogador que tiver mais fichas no final do jogo, vence. A regra consiste em que as fichas devem ser distribuída igualmente entre os dois jogadores, estes as organizam de forma que fiquem com as faces viradas para baixo, uma em cima da outra, formando um monte; o primeiro jogador desvira a primeira ficha de seu montinho ao mesmo tempo em que seu adversário também desvira uma ficha do montinho dele; o jogador que desvirar a ficha cuja palavra contiver maior quan-tidade de sílabas ganha a sua ficha e a ficha desvirada por seu adversário; se duas palavras coincidirem quanto ao número de sílabas, cada jogador deve desvirar mais uma ficha do seu montinho até que haja uma diferença quanto ao número de sílabas, nesse caso, o jogador que desvirar a ficha cuja palavra tiver maior número de sílabas leva todas as fichas desvira-das na jogada; o vencedor será quem, ao final do jogo, conseguir ficar com o maior número de fichas.

• Bingo dos Sons Iniciais –tem como objetivos didáticos, compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto as semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); perceber que palavras dife-rentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; desen-volver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (alteração). São componentes do jogo, quinze cartelas com seis figuras (cada car-tela) e as palavras escritas correspondentes às figuras, trinta fichas com palavras escritas e um saco para guardar as fichas de palavras, e o jogo tem o mínimo de 2 e 15 jogadores ou dupla. As regras deste jogo consistem que cada jogador ou dupla de jogadores recebe uma cartela, a professora sorteia uma ficha do saco e lê a palavra em voz alta, os jogadores que tiverem em sua cartela uma figura cujo nome começa com a sílaba da palavra chamada, deverão marca-la. E por fim, o jogo termina quando um jogador ou uma dupla conseguir mar-ca todas as palavras de sua cartela.

Bom, como podemos perceber os jogos possuem propósitos e variados objetivos a se-rem alcançados, aplicá-los em sala vai além da diversão, é interessante que o professor procure conhecer a fundo cada jogo, cada brincadeira e, que esteja disposto a ampliar sua didática, experimentando métodos novos em prol de um ensino e de uma aprendizagem de qualidade e de grande significado. Em base nesse estudo, nos fazem enxergar sobre a im-portância do lúdico estar inserido no processo de alfabetização. O lúdico é de suma impor-tância para o processo de desenvolvimento cognitivo do educando, facilitando a interação no seu meio de convivência com os outros e atendendo os diferentes aspectos do desenvolvi-mento humano como: físico, mental, social, emocional e espiritual. É considerado um pro-cesso educacional. Nesse sentido se faz necessário que educador se sensibilize para des-pertar a conscientização do lúdico favorecendo o bem-estar e o crescimento das potenciali-dades de seus alunos, pois está diretamente ligada ao corpo, à mente e à emoção. A apren-dizagem requer estímulo, ambiente propício, orientação, mas requer também disposição para aprender, incentivo, compreensão, autocrítica e motivos.

O brincar ajuda o educando a organizar suas ações e realinhar o real. Cabe às escolas não apenas tolerar, mais do que isso, considerar as brincadeiras como espaços essenciais de aprendizado. É preciso que as escolas compreendam a importância do lúdico na formação, não apenas da criança, mas também do educador. (Jogos Pedagógicos – MEC 2° versão).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão do ensino por meio da ludicidade pois é por meio do lúdico que o conhecimento chega as crianças tão pe-quenas. Com a literatura infantil,

desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas. Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil, mas levantar reflexões e apontar alguns ca-minhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere com a indicação e leitura de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias. Acredi-ta-se, que pode realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitu-ra e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais prepara-dos para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar. A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, analise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos edu-candos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a so-ciedade que se vive. A educação em parceria com a leitura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe. História Social educação. Rio de Janeiro. LTC, 1981.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular:BNCC. Educação Infantil e Ensino Fun-da-mental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educa-ção Especial na Educação Básica, Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 1991.

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5ª Edição. São Paulo: Cortez,2001.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Peda-gogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestra-do) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.” São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.____. O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENSINO DE ARTES E A LEITURA DE IMAGENS

DANIELA HENRIQUE LOPES

RESUMO:

A Leitura de Imagens no Ensino de Artes se constitui em uma manifestação de arte, se constitui em uma forma de se relacionar com a leitura da imagens que se tornam objeto gerador de significados que afetam nossa forma de ser e estar no mundo de forma que é possível ler, interpretar e compreender a mensagem que o artista imprime em sua obra que lança para o público e espera que seja entendido, compreendido, observado, ressignificado, reelaborado de forma que por meio de sua leitura seja possível recriar, criar, inovar, transformar a presença do espectador e do próprio criador da obra lida. Urge a necessidade de educar o olhar, para que os leitores possam enxergar o não dito, o não verbalizado uma vez que a consciência do olhar parte da visão que temos das coisa que estão no mundo que carecem de leitura, interpretação que se dão por intermédios dos sentimentos que aguçam a sensibilidade humana frente a fruição da arte que chega ao ser humano e o desafia a sair de si para se encontrar na liberdade que existe na sua obra e que espera pela compreensão que só a arte é capaz de proporcionar por meio da obra vista, observada, lida. Por fim, a leitura no ensino da Arte é uma porta que se abre para que o saber aconteça, mas é necessário que haja apoio e valorização para ampliar alternativas eficientes que só a Arte é capaz de sensibilizar, despertar desenvolvendo cidadãos que possam contribuir por meio da educação em arte que tenhas as condições necessárias para criar, refletir e inovar por meio a leitura e interpretação de imagens que arte proporciona na imanência da história.

Palavra-chave: Leitura; Imagens; Arte; Ensino; Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema “A Leitura de Imagens no Ensino de Artes” visa proporcionar a compreensão que se dá no processo da leitura de imagens no ensino de artes que envolve o entendimento que sensibiliza emoção, intelecto, a mente, a cultura e os fatores econômicos que permeiam o acesso ou não a esse saber que necessita da experiência concreta da criança, do adolescente, do jovem, do adulto frente a obra de arte.

A pesquisa é de cunho bibliográfico e seus aportes teóricos se embasam no estudo e pesquisas de autores que aprofundam a temática proposta uma vez que há um atravessamento de imagens de todos os tipos no cotidiano e nas relações que os seres humanos travam em seu cotidiano e que chegam por vários meios de comunicação, dentre esses temos a televisão, o rádio, o cinema, as redes sociais que revolucionaram as relações e a forma que os seres humanos vivem conhecem e se posicionam na vida.

O estudo se justifica pela falta de conhecimento, falta de educação para a arte em que o conhecimento de ideias, conceitos, teorias, definições acerca das possibilidades que o uso da leitura abre de forma interdisciplinar em é de fundamental importância a utilização da linguagem para ler desde uma obra escrita, uma pintura, uma escultura em que o autor assina e lança para o espectador a possibilidade de conhecer, de revelar a intencionalidade que existe ao criar.

O ser humano está num universo dominado por imagens que surpreendem a ação humana desde o seu despertar até o momento em que se recolhe que o afeta em casa, na rua, no trabalho com imagens que influenciam o seu comportamento e que espera que por meio da leitura seja possível decifrar, decodificar, compreender os signos na vida cotidiana.

Ter a habilidade da leitura de imagens é um paradigma da sociedade contemporânea em que exige a postura por meio das informações fazer o uso da linguagem correta para que interpretar as imagens de forma que seja possível uma reflexão que a própria arte suscita frente a vulnerabilidade e as mazelas que a desigualdade social que temos, mas que ao mesmo tempo desafia homens e mulheres para que de maneira consciente para uma possível alfabetização no universo das Artes Visuais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 ENSINO DE ARTES E A LEITURA DE IMAGENS

É importante contextualizar a inserção da Arte por intermédio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1995 que no seu art. 26 § 2º em que preconiza uma mudança efetiva ao conceber e ensinar as Artes na contemporaneidade em que afirma que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 23).

O “Ensino de Arte” passa a ser adota-

do no lugar de "Educação Artística" na Lei de Diretrizes e Bases 5.692, de 11 de agosto de 1971 em que as mudanças vigoraram a partir da década de 1980 com o termo Arte-Educação em contraposição ao termo "Educação Artística" superado. Segundo PILLAR (2006),

a partir dos anos 80, no Brasil, o ensino de arte começa a ser repensado em novas bases conceituais e revisado quanto a sua relação com as pesquisas contemporâneas em arte. Os professores passaram a trabalhar não só a produção da criança e do adolescente, mas também a leitura da imagem e a contextualização histórica. Surgiram, também, as releituras, enquanto produções realizadas com base em obras de arte (PILLAR, 2006, p. 11).

O movimento acerca da leitura de imagens no ensino de arte pode e deve ser visto como uma atividade interdisciplinar, multidisciplinar. No ensino da Língua Portuguesa temos acesso ao estudo de textos verbais e não verbais. Os textos verbais são aqueles que possuem palavras e exigem a leitura e interpretação. O texto não verbal em que não há palavras como pinturas, esculturas, fotografias, xilogravuras, desenhos e propagandas se faz necessário ir além para interpretá-los e com isso temos as Artes Visuais.

Em nossa vida diária estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p. 17).

Na intepretação é possível fazer a interpretação da imagem em que é possível descobrir a classe social das pessoas, o tipo de ambiente e o contexto em que a obra foi criada. É possível perceber o tipo de ambiente em que a obra foi produzida e qual período da história foi feita a imagem, qual o estilo que a obra foi pintada e a forma se é realista, futurista, que sentimento está presente na imagem que muda conforme o espectador vai percebendo as expressões que ajuda a entender o sentido da imagem em que é possível por meio da abstração refletir sobre determinado assunto que o artista julgou pertinente para a sociedade.

É importante a discussão sobre a leitura da imagem uma vez que o espectador muda sua forma de pensar por intermédio das suas vivências que determinam o caminho da intepretação alterando a visão de um determinado sentimento, situação ou realidade é diferente de outras pessoas que altera na medida em que se faz a interpretação das imagens vistas. Não existe uma receita pronta para todas as imagens elas são alteradas na medida em que a imagem ou a obra é retratada pelo artista e que demanda interpretação de cada espectador.

Conforme Barbosa (2008):

A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam. Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em sua obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores (BARBOSA, 2008, pp. 18-19).

É necessário ter autonomia para fazer a leitura da imagem independentemente do local que a obra esteja sendo exposta, a intepretação está para além do ambiente da imagem. As imagens perpassam a existência humana, ou seja, somos bombardeados por imagens a todo instante, o tempo todo, no entanto, não há uma educação para que seja possível fazer a leitura dessas imagens que chegam até nós.

Rubem Alves em sua crônica "A Complicada Arte de Ver" traz uma conversa de um Psicanalista, um Psicólogo que recebe no divã uma mulher que relata em sua fala que gosta muito de cozinhar e o ato de cortar cebola, pimentão, pimentão e que ao cortar cebola retrata ver os vitrais de uma catedral e percebe que está ficando louca, essa queixa é apresentada na sessão para o psicanalista que escuta atentamente a fala trazida pela paciente. Rubem Alves vai até a prateleira e retira um livro de Pablo Neruda e lê um trecho para sua paciente do poema "Ode da Cebola" que diz o seguinte:

Cebola, luminosa redoma, pétala a pétala cresceu a tua formosura, escamas de cristal te acrescentaram e no segredo da terra sombria arrendou-se o teu ventre de orvalho. Sob a terra deu-se o milagre e quando apareceu o teu rude caule verde, e nasceram as tuas folhas como espadas no horto a terra acumulou seu poderio mostrando a tua nua transparência, e como em Afrodite o mar distante duplicou a magnólia levantando-lhe os seus seios, a terra fez-te assim, cebola, clara como um planeta, e destinada a reluzir, constelação constante, redonda rosa de água, sobre a mesa dos pobres. Generosa desfazes teu globo de frescura na consuma-

ção fervente do cozido, e o girão de cristal ao calor inflamado do azeite transforma-se em ondulada pluma de ouro. Recordarei como a tua influência fecunda o amor da salada e parece que contribui o céu dando-te a fina forma de granizo a celebrar a luz picada sobre os hemisférios de um tomate. Mas ao alcance das mãos do povo, regada com azeite, polvilhada com um pouco de sal, matas a forme do jornaleiro no duro caminho. Estrela dos pobres, fada madrinha envolta em delicado papel, tu sais do solo, eterna, intacta, pura como semente de astros, e ao cortar-te a faca de cozinha sobe a única lágrima sem mágoa. Fizeste-nos chorar, mas sem sofrer. Tudo o que existe celebrei, cebola, mas para mim és mais formosa que um pássaro de plumas ofuscantes, és para os meus olhos globo celeste, taça de platina, baile imóvel de anémona nevada e a fragrância da terra inteira vive na tua natureza cristalina (NERUDA, 1973).

Rubem Alves comenta com sua paciente que não está louca e que está vendo as imagens, está vendo os objetos por intermédio de um poeta em que é possível ampliar a visão de mundo, de ler as imagens por meio da capacidade que os poetas tem de ler o mundo. Carlos Drumond de Andrade não viu apenas a pedra, mas a possibilidade de fazer um poema sobre a pedra. Vinícius de Moraes na poesia da Construção o operário toma o sentido para si de que tudo o que estava posto na mesa era sua produção.

Rubem Alves conclui a crônica afirmando que a primeira função da educação deveria ser ensinar a ver, os olhos que o ser humano possui pode ver, mas não enxergar e fica impossibilitado de ter percepções do mundo de uma forma poética, o ideal seria olhar o mundo como se olhos fossem parte de um brinquedo que é como as crianças olham o mundo.

Freire (2005) ao pensar na alfabetização de adultos afirma que "[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura dessa implica a continuidade da leitura daquele" (FREIRE, 2005, p. 20). O autor coloca que antes da criança começar a ler, antes de ser ensinado a ler as palavras, antes do contado com a alfabetização, a criança aprende a ler o mundo, observa, cria sentido, se relaciona com os objetos, com as pessoas e o educador, o professor, o alfabetizador não pode ignorar isso, mas agregar aquele conhecimento de vida na criança e/ou adulto já tem no processo de alfabetização.

Parafraseando Paulo Freire, é possível dizer que a leitura da imagem precede a leitura da palavra uma vez que o educando quer seja criança, adolescente, jovem ou adulto é um ser capaz de olhar o mundo ele está mergulhado em um mar de imagens, daí a importância de saber fazer a leitura de imagens que por meio delas é possível compreender as construções de discurso tendo as imagens como fonte, na circulação e apropriação dessas imagens como uma fonte visual que se torna um vetor para entender a sociedade e as transformações que a sociedade passa.

Portanto, as imagens tem um potencial enorme para ensinar, a leitura de imagens se constitui a consolidação de um imaginário coletivo, por exemplo, se fecharmos os olhos e imaginarmos o descobrimento do Brasil termos em nossa mente Cabral, uma praia, uma nau, os indígenas, na vestimenta de Cabral essa imagem é consolidada do descobrimento do Brasil, esse fato histórico foi registrado por pintores, no caso do descobrimento do Brasil é de um artista do século XIX, Oscar Pereira da Silva que pintou a tela do "Descobrimento do Brasil" e essa tela foi difundida de forma que essa imagem ficou registrada na mente dos brasileiros quando se fala em descobrimento do Brasil.

Poderíamos pensar o evento da Proclamação da Independência do Brasil em que Dom Pedro estava no seu cavalo, impostado com sua Espada e proclama 'independência ou morte' em que a construção mental, ou seja, isso perpassa o imaginário coletivo porque o Pedro Américo criou a tela da "Independência ou Morte", no século XIX por meio de mobilização ou outros recursos visuais, em modelos visuais vigentes na época em que pintou a obra que continua sendo difundido com diversas releituras da Independência do Brasil por meio dessa imagem em que se continua mobilizando recursos visuais até hoje, no século XXI.

Esses dois exemplos de fatos e acontecimentos que marcaram a história de nosso país continuam a ser objetos de leitura das imagens não só para aquisição de conhecimento, mas da perspectiva da arte analisar propaganda, fazer a leitura de um outdoor, uma imagem publicitária que é veiculada é produto do marketing, mas de muito estudo para propaganda, divulgação de produto desde o posicionamento, a cor para que seja possível fazer uma leitura de determinada imagem porque não existia a preocupação do ensino da arte ser pautado pela leitura de imagens.

A mudança de paradigma no campo da arte se dá no momento em que se percebe que é possível ensinar por meio da leitura de imagens. Barbosa (2005) é referência no ensino da arte-educação ao criar a Proposta Triangular que seria o ensino de arte nos três vieses do triângulo que seria ensinar a história da arte, ensinar a leitura da obra de arte e ensinar o fazer artístico. Essa metodologia foi chamada pela autora de Proposta Triangular.

Buoro, no livro Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte (2002), ressalta a importância do conhecimento so-

bre a história da arte e o exercício constante da leitura da imagem para quem trabalha com o ensino da arte. Para a autora é de fundamental importância apresentar a obra para que os alunos façam uma primeira leitura para visualizar a obra e extrair algumas informações para uma construção empática com a obra de arte.

Para Buoro (2002):

O que a teoria greimasiana propõe ao educador é um modelo teórico para a construção de uma competência – um entre outros –, que o auxilie a interagir com a obra de arte como texto visual produzido por uma linguagem, a qual deve ser aprendida para ser por ele apreendida (BUORO, 2002, p. 237).

Buoro (2002) apresenta a leitura da imagem de cinco obras de arte, de um período da arte moderna produzidas no início do século XX, entre 1910-1914, pelos seguintes artistas: Kandinsky, Malevich, Picasso, Duchamp e Matisse. As obras apresentam como característica comum serem bidimensionais e serem pinturas, com exceção da obra de Picasso que é mista, devido ao uso do recurso de pintura, colagem e desenho sobre uma superfície plana.

Oliveira (1998) afirma que ao não ser possível aos alunos frequentarem museus, centros culturais e que não possuam contato direto com a obra de arte, mas existem algumas obras de arte que são clássicas, um exemplo disso é a imagem da Monalisa que é praticamente impossível levarem os alunos no Louvre para analisarem e usufruírem e fruírem da visão da Monalisa de forma presencial. A autora oferece ao professor trabalhar coma leitura de imagens das embalagens de alimentos, de produtos de limpeza que pode servir de objeto de leitura para os alunos deste tipo de instrumento.

A leitura de imagem não se dá somente perante uma obra de arte. Portanto, a autora amplia o horizonte do professor em sua prática de arte com os alunos. Outra possibilidade é fazer análise de Campanhas Publicitárias em que é possível por meio de imagens de Revistas fazer com que os alunos tenham acesso a imagens impressas em que possível fazer a análise visual do que está sendo referendado da propaganda.

Quanto ao leitor da imagem, seja ele professor, aluno, ou cidadão comum, é fundamental ter sempre em mente seu papel de enunciatário. Este conceito semiótico resgata o apreciador do texto estético da condição de mero espectador ou fruidor passivo, atribuindo-lhe importância idêntica à que é dada ao enunciador, quer dizer, ao produtor do texto imagético, seja ele publicitário, desenhista industrial, diretor de teatro, dramaturgo ou pintor. Na condição de enunciatário, alunos e professores passarão a ser leitores criativos, pois serão, do mesmo modo que o criador da imagem, produtores de discurso, seja traduzindo o enunciado para o verbal ou mesmo recriando-o em outro [...] [sistema] – visual, musical, audiovisual. Afinal, para a semiótica, a leitura é um ato de linguagem, um ato de produzir significados, do mesmo modo que a produção do texto o é. (OLIVEIRA, 1998, p.218-9).

Partindo da premissa de que toda imagem é um "texto", portanto "passível de leitura", a proposta de Sandra Ramalho para leitura de imagem consiste em realizar "esquemas visuais", manual ou mentalmente, com o objetivo de destacar as linhas, as formas que constituem a imagem. Em seguida, identificar os "elementos constitutivos", os "procedimentos relacionais" presentes no "plano de expressão" e realizar a articulação entre eles a fim de explorar o "plano do conteúdo" – esse que gera os "efeitos de sentido" que uma imagem produz –, e que, por sua vez, determina a sua significação. Assim, o trânsito entre os respectivos planos deve ser num fluxo contínuo, de forma que o leitor traga à tona suas percepções e conhecimentos de mundo a fim de atribuir uma significação à imagem.

Essa possibilidade de análise para além das obras de arte conduz o aluno a alcançar um embasamento analítico que por meio de embalagens, revistas tem os mesmos elementos constitutivos da obra de arte para perceber as cores, as linhas, sombra, luz com isso é possível instigar o olhar do aluno para essa referência em que é possível a construção de repertórios para aguçar a sensibilidade frente a uma obra de arte.

Para Ramalho e Oliveira (2006):

I – Escaneamento visual, buscando a estrutura básica da composição;

II – Desconstrução com destaque às linhas, elaborando esquemas visuais (grifo da autora);

III – Redefinição dos elementos básicos constitutivos;

IV – Busca dos procedimentos relacionais entre os elementos;

V – Re-construção dos efeitos de sentido, com base nos procedimentos;

VI – Trânsito incansável entre elementos, procedimentos, bloco de elementos, todo e partes, esquema visual e imagem;

VII – Dados de identificação da imagem (autor, contexto histórico e social, estilo e outros). (RAMALHO E OLIVEIRA, 2006, pp. 217-18).

Franz (2003) defende que se a leitura é um ato de linguagem é um ato este que pro-

duz significado, ou seja, quando se lê uma imagem, assim como quando se lê um texto escrito se produz significados novos em que o autor, o pintor, o escultor da obra de arte cria sua linguagem, no entanto, o espectador lê com seu ponto de vista, com sua história, seus ensinamentos é possível a criação de um outro discurso em que é possível a leitura da imagem ou quando se olha uma obra de arte que é possível a criação de uma outra narrativa, de um outro discurso e isso torna uma riqueza imprescindível porque se tira o espectador, o observador da cena e o eleva a agente ativo nesse processo em que é possível construir um discurso por meio do seu repertório.

Para Ramalho e Oliveira (2006):

Igualmente poderão ser relacionados na análise, quando da re-construção dos efeitos de sentido ou do plano de conteúdo, os conhecimentos que o enunciatário será instado a buscar, nos estudos culturais, na psicologia, na hermenêutica, na história da arte, na antropologia, depois de provocado pelo texto estético, em si, situado diante dele (RAMALHO E OLIVEIRA, 2006, p. 218).

Ao se analisar sob o ponto de vista de que a leitura do mundo e a da imagem antecedem a da palavra, pode-se afirmar por meio premissa de que o leitor esteja no "estágio descritivo/narrativo" (ROSSI, 1999, p. 25) é caracterizado por leitores que têm pouco contato com a arte, mas que fazem a leitura da obra "[...] a partir de um ponto de vista egocêntrico e ingênuo que leva em conta apenas o conhecimento pessoal

[...]" (ROSSI, 1999, p. 34), sendo este o "primeiro estágio", dos cinco estágios que caracterizam os "cinco tipos de leitores" identificados por Abigail Housen.

Housen (1983) em sua tese de doutorado desenvolve os níveis dos estágios do desenvolvimento estético em que divide com se fosse em uma ordem sequencial o nível que a pessoa está na leitura da imagem que são:

Descritivo ou Narrativo – Quando a pessoa olha para a imagem e realiza uma descrição sumária da imagem em percebe as cores, os elementos visuais, se é ou não personagem, se tem ou não natureza, ou seja, o que tem naquela imagem que é possível fazer uma apreensão visual. As crianças se encontram nessa fase do desenvolvimento estético só que ainda não possui um repertório muito amplo essa análise é feita relacionando a sua vida

Construtivismo – Estágio que se constitui pela presença dos adolescentes que já possuem um conhecimento de arte por terem participado de exposições, amostras, livros didáticos que pressupõe uma certa familiaridade com

as obras de arte em que ao fazer a leitura é perceptível que há uma hierarquia entre esses elementos que estão presentes no quadro, na pintura, na imagem, na escultura possibilitando uma relação com o autor que pode ser um pintor, um escultor no sentido de descobrir como foi possível deslocar o seu lugar e ir para o mundo outro, no sentido de perceber o movimento que fez com que o pintor, o escultor finalizasse sua técnica em sua obra de arte. Existem crianças e adolescentes que podem estar nestes dois níveis dependendo do status social e do referencial percorrido e do capital simbólico que esses espectadores apresentam gente a obra de arte.

Classificativo – Estágio em que se tem mais informações em que é possível um olhar direcionado para o obra de arte o que pressupõe um certo conhecimento sobre a história de arte possibilitando a relação com outras obras de arte que poderá ser do mesmo pintor, do mesmo escultor, por exemplo, ela poderá olhar para o Davi e identificar que o Davi é do Michelângelo e que está localizado no contexto renascentista e que se encontra na Galeria da Academia de Florença, essa articulação é possível neste nível do desenvolvimento estético, portanto a leitura de imagem da criança e do adolescente está para além da imagem por conta de estar em posse desse repertório que vai enriquecer a leitura da imagem, da obra de arte.

Interpretativo – Esse estágio possibilita um aprofundamento acerca das obras de arte em que é possível quando a pessoa atinge os 21 anos de idade em que é possível olhar para obra de arte e fazer a leitura de imagem fazendo associações para além da história de arte, mas que se tem além do repertório linguístico o conhecimento de figuras de linguagem em que é possível fazer uma leitura da imagem da obra de arte por meio das figuras de linguagem em é possível fazer paradoxo, metáforas no momento da leitura.

Recreativo – Esse é o último estágio possível de se chegar, mas isso não quer dizer que todas as pessoas vão atingir ou chegar a este estágio que varia de acordo com a história de vida da pessoa, de acordo com os acessos que teve ou não em que está em jogo as possibilidades que a pessoa tem na vida para ampliar seu repertório visual. As pessoas que chegam neste estágio conseguem fazer uma leitura de imagem em diversos níveis além

de propiciar comparações, assim como fazer articulações de várias leituras dentro de uma mesma obra, ou seja, ao olhar a obra é possível criar várias intepretações por intermédio de uma única imagem por conta do amplo referencial visual e um amplo referencial teórico em que estão presentes neste nível os curadores de arte, pesquisadores de museus, professores univer-

sitários, galeristas de galeria de arte em que é possível realizar essa leitura de imagem uma vez que isso é o seu cotidiano em que se estuda muito sobre os historiados da arte, teóricos, críticos de arte e que possuem um referencial amplo em relação à visualidade das imagens e leituras de obras, portanto, não são todas as pessoas que conseguem atingir o último estádio do desenvolvimento estético.

A mobilização de todo esse aparato é de extrema importância para se ter noção enquanto educador, enquanto arte-educador para conhecer esses cinco estágios ou níveis que é o Descritivo, o Construtivo, o Classificativo, o Interpretativo e o Recreativo para compreender como se processa a leitura de imagens (HOUSEN, 1983).

Para Barbosa (1998) é de extrema importância a apreciação da arte para que a criatividade e a leitura sejam possíveis por meio do diálogo com a obra do artista que produzem arte e possibilitam a ampliação das percepções dos espectadores por intermédio da leitura e análise de imagens que podem ser pinturas, ilustrações, embalagens, telas, escultura que permeiam o existir aguçando à criatividade humana.

Pra Barbosa (1998), cabe ao espectador:

Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é uma ampliação necessária à livre-expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola, não se tornarão produtores de arte. Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – os processos básicos da criatividade. Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. Este desenvolvimento só acontece quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 1998, p. 18).

Ver, ler, analisar, interpretar uma imagem está relacionado ao grau de compreensão do observador, do espectador, logo, o processo de leitura pressupõe conhecimento acerca do processo de leitura da imagem, que não pretende apresentar ou definir um método de leitura a ser seguido, mas, propõe um entendimento de como o ser humano constrói conhecimentos e aprendizagens por meio da leitura de imagens nas Artes Visuais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar em sentido amplo é ensinar a ler. Ler, no entanto, é compreender e entender o mundo que nos cerca e as relações que com ele estabelecemos. Ler um texto, uma imagem, uma pintura, uma escultura, uma música, uma representação teatral, corporal, também é alfabetizar. O ensino da Arte propicia a fruição dessas linguagens e integra ao nosso contexto em que as relações se estabelecem e passam a fazer parte da nossa cultura.

Atualmente, a imagem é um símbolo da sociedade moderna que precisa ser decifrada, compreendida, entendida, ao mesmo tempo em que se torna paradigma de entendimento uma vez que está em toda parte e por isso é necessário exercitar o olhar, para que sejamos capazes de entender as diversas formas de representação artísticas que fazem uso das Artes Visuais para comunicar por diversos instrumentos, recursos em que está a imagem da televisão, do cinema, internet, fotografia, pinturas, desenhos, gravuras, dentre tantas outras formas de expressão da arte. Entretanto, a educação do olhar é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo em que não basta olhar, é preciso enxergar para além do representado.

Esse movimento acerca da leitura de imagens é consequência de uma trajetória de carreira e, consequentemente de uma trajetória de vida em que é extremamente importante que os educadores tenham em mente esses conceitos do estágio do desenvolvimento estético, sobretudo, os arte-educadores que estão em museus que recebem públicos de diferentes extratos sociais, de diferentes faixas etárias ao fazer uma leitura de uma obra de arte em que é possível construir um arcabouço teórico. Para além da sala de aula e para além dos museus há que se ter o cuidado em conduzir e mediar essas interpretações de forma adequada para o público alvo que está sendo atendido para obtenção de uma leitura de imagem de forma efetiva e transformadora em que é possível se deixar afetar na medida em que a obra de arte afeta e aguça o olhar do espectador que a decifra, devora e lê.

A primeira função da educação, segundo Rubem Alves é ensinar o ser humano a ver o mundo, não só no sentido de ver, mas de enxergar as coisas, criar um novo sentido para aguçar a sensibilidade poética em que é possível fazer uma leitura das imagens que permeiam nossa vida e nossas relações em que os registros são realizados por meio de escolhas que são feitas e determinam nossa forma de ser e estar no mundo em que possibilitará a pessoa um cabedal em que será possível fazer uma leitura de imagens das obras de arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos. 6. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. 4. Ed.

São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1° e 2º Graus, e dá Outras Providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm Acesso em 17 abr. 2024.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 17 abr. 2024.

BUORO, Anamelia Bueno. Olhos que Pintam: A Leitura de Imagem e o Ensino da Arte. São Paulo: Educ, FAPESP, Cortez, 2002.

FRANZ, Teresinha Sueli. Educação para uma Compreensão Crítica da Arte. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que se Completam. 46. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HOUSEN, Abigail. The Eye of The Beholder: Measuring Aesthetic Eevelopment.

Harvard University, 1983. (Tese de Doutorado).

NERUDA, Pablo. Antologia de Pablo Neruda. Tradução de José Bento. Porto: Editorial Inova, 1973.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). A Educação do Olhar no Ensino das Artes. 4. Ed.

Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. Leitura de Imagens para a Educação. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 1998.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. Imagem também se Lê. São Paulo: Rosari, 2005.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A Compreensão do Desenvolvimento Estético. In: PILLAR, Analice Dutra. A Educação do Olhar do Ensino das Artes. Porto Alegre:

Mediação, 1999.

INCLUSÃO NA REDE REGULAR DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA DESAFIOS E AVANÇOS

DANIELLE CAMINE BRAZ

RESUMO

Constata-se a importância do diagnóstico precoce, o que facilita planejar e inferir as possibilidades de ensino aprendizagem e uma possível interação social, para os discentes com TEA, o ensino de novas habilidades, a socialização e interação, bem como eliminar comportamentos indesejáveis é fundamental durante todo o processo de intervenção no ensino e aprendizagem. E em meio a tanta diversidade como o estudante com TEA aprende no ensino regular? Essa é uma das questões que será tratada nesse artigo, considerando a diversidade, e respeitando à essa diversidade, o presente trabalho focaliza a Educação Inclusiva, que pressupõe atender as necessidades dos alunos com TEA na escola. Atualmente há políticas que asseguram a igualdade de oportunidade e a Inclusão Escolar, no sentido de que a educação escolar seja realmente um exercício de cidadania podendo, assim, superar obstáculos impostos pelas limitações do sistema regular de ensino e desenvolvendo a construção de uma sociedade inclusiva.

Palavras-chave: TEA. Inclusão; Direito; Educação.

INTRODUÇÃO

A inclusão acaba com os padrões que sustentam as escolas, na qual contestam os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão, e direitos adquiridos por leis. Conforme assegurado na Constituição Federal de 1988 (art. 208, inciso III), no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 (art. 54, inciso III) –, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (art. 4º, inciso III) –, na meta 4 do Plano Nacional da Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 – e na Lei Brasileira da Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146/2015 (art. 27 e 28), o atendimento educacional especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino dos aprendizes público-alvo da Educação Especial. (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2014, 2015). Esse atendimento perpassa transversalmente todos os níveis, básico, superior e as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio do sistema educacional brasileiro, sendo uma realidade cada vez mais recorrente. O conceito de inclusão registrado pela UNESCO está necessariamente ligado ao respeito aos direitos humanos e em especial à liberdade à vida no efetivo exercício da cidadania, como na Declaração Mundial de Educação para Todos (Torres, 2001) e na Declaração de Salamanca 1994, as práticas inclusivas foram impulsionadas a assegurar que todas as crianças e jovens devem ser educados, na construção de uma sociedade acolhedora e inclusiva, independente das suas condições sociais, intelectuais, físicas e linguísticas, sendo este o primeiro passo para o combate de atitudes discriminatórias na desconstrução de preconceitos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e afetivo de cada indivíduo a combater a marginalização social e a exclusão, caracterizada pela valorização da diversidade, adaptando-se ao potencial e a realidade de cada aprendiz, tornando a escola e a sala de aula cada vez mais flexível, acessível, prioritária a todos os alunos, na garantia de oportunidades de aprendizagens com a plena participação e interação da sociedade.

Tratando especificamente dos indivíduos com TEA, quanto antes for o diagnostico melhor par se trabalhar as habilidades individuais de cada um dentro do ensino regular, pois os mesmos segundo Belizário Filho e Cunha (2010), afirmam que é possível identificar movimentos corporais estereotipados que envolvem:

> [...] mãos (bater palmas, estalar os dedos), ou todo o corpo (balançar-se, inclinar-se abruptamente ou oscilar o corpo), além de anormalidades de postura (ex.: caminhar na ponta dos pés, movimentos estranhos das mãos e posturas corporais). Podem apresentar preocupação persistente com partes de objetos (botões, partes do corpo). Também pode haver fascinação por movimentos (rodinhas dos brinquedos, abrir e fechar portas, ventiladores ou outros objetos com movimento giratório) (Belisário Filho &Cunha, 2010, p. 15).

Em sua maior parte, esse tipo de comportamento já é percebível no indivíduo quando criança, por isso é extremamente importante a atuação de um profissional especializado, que ao atuar com a criança ou adolescente com TEA saiba explorar as habilidades necessárias para seu desenvolvimento, visando suas competências e capacidades seja para se tornar alfabético ou alcançar a interação social no âmbito escolar. O profissional especializado deve proporcionar oportunidades para a criança com TEA possa ver coisas interessantes e interagir

com o meio, como afirma Rosamilha, 1979: "[...] a criança se desenvolve através de sua interação com o ambiente que a envolve, e o nível de sua interação depende do potencial intelectual que ela possui." (ROSAMILHA, 1979)

Por meio da motivação a criança tem a curiosidade de adquirir conhecimento, e com as estratégias lúdicas na alfabetização, ela acontece de maneira natural, sem pressão. Partindo dessas considerações o presente artigo consistirá em uma pesquisa sob uma abordagem tendo como suporte teórico e bibliográfico textos e trabalhos científicos, a fim de chegar em uma breve conclusão sobre a temática, para proporcionar a quem ler a compreensão de que a Educação é um direito de todos os indivíduos (Unesco 1994).

1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITO

Muito se fala sobre a inclusão, sobre a formação do professor para lidar com a inclusão, do processo de adaptação da criança com necessidades especiais, do trabalho da equipe pedagógica para atender de acordo as necessidades dos alunos inclusos e da equipe gestora para atender conforme prescrito na lei aos quesitos da inclusão, porém pouco se ouve sobre o papel da família bem como suas concepções sobre a inclusão e a convivência com seus entes queridos portadores de deficiências ou síndromes.

Atualmente a Educação especial vem ganhando mais atenção e a inclusão, mesmo que ainda com dificuldades, veem acontecendo nos ambientes escolares. As escolas vêm cada vez mais se aprimorando e trabalhando acerca da inclusão e do ensino igualitário para todos. ~

A inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas onde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos delas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo o alunado em um contexto educativo comum. (MORINA, 2010, p. 17).

Contudo, o movimento da Educação Inclusiva previa mudanças significativas em prol de atitudes sociais voltado para o tratamento dados as crianças com deficiências. Sassaki (1998) explicita o paradigma da inclusão:

> [...] esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto comuns como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos se adaptando ao sistema educacional (escolas integradas) [...] (SASSAKI 1998.p.9).

Assim, a educação inclusiva se contrapõe sobre a homogeneidade dos alunos, já que a deficiência condiz com diversidade, ou seja, não pode ser negada. Existe a inclusão, e existe o direito do professor de capacitar-se para o trabalho com a criança portadora de necessidades especiais, porém, não é o que encontramos em diversas instituições de ensino. Há a inclusão, mas não há a capacitação dos profissionais de forma adequada.

É preciso entender que os direitos dos alunos inclusos em escola de ensino regular são totalmente viáveis e digno aos mesmos é necessário que haja criações de meios para que ela permaneça na escola com todas as suas necessidades atendidas, sejam de caráter de estruturas físicas, caráter de metodologias pedagógicas a fim de não causar quaisquer prejuízos ao aluno incluso, ao aluno regular e ao professor.

Contudo a LDB (Leis e Diretrizes e Bases da Educação nº9.394/96, destaca que a educação especial:

> Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Porém, sabe – se que a inclusão e a escola inclusiva passam por muitos desafios até findar-se de maneira clara, objetiva e sistêmica, ou seja, ainda há um longo percurso a ser feito para que a educação inclusiva

seja de total assiduidade para todos. Para que de fato, o fenômeno da inclusão aconteça faz se necessário uma grande mudança e principalmente o ajustamento de leis junto da comunidade, uma vez que a colaboração compartilhada gera possibilidades de avanços essenciais a essa luta.

A inclusão escolar, até os dias atuais passa por muitas mudanças e principalmente os desafios, ou seja, é uma luta diária para tornar o convívio das crianças inclusas o mais completo e prazeroso possível no ambiente escolar respeito suas limitações e trabalhando para os avanços deles. Ao considerar as premissas apresentadas pelo processo de inclusão, vista de um ângulo geral, vê se que muitos desafios são expostos para que aconteça uma inclusão igualitária e que dê direito a todos.

Portanto, a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluíam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. (SASSAKI, 1998, p. 21).

Entende-se que as dificuldades e desafios são enormes tanto para a escola e todos os envolvidos. As leis são feitas e põe-se em prática, mas não se leva em consideração o despreparo dos professores para enfrentarem a situação. A realidade é crítica, alunos com problemas diversos são inclusos em salas de aula com elevados números de alunos e o professor tem que dar conta muitas vezes sem a ajuda da orientação escolar.

Em relação ao exposto, é importante ressaltar que, por mais que haja o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual em classes comuns da rede regular de ensino não seja uma tarefa fácil, faz-se muito importante que ocorra a construção de uma prática pedagógica que venha a contemple as especificidades desse público e que, principalmente, torne a realidade das escolas um espaço de educação para todos.

Essa é uma tarefa um tanto quanto desafiadora para os professores, para a equipe gestora e para a família, mas é importante que cada pessoa envolvida com o a criança tenha plena convicção de seu importante papel na busca do respeito às diferenças e de uma sociedade mais justa e humana.

A inclusão das crianças especiais na escola regular, precisa de atenção de todos os envolvidos como citado anteriormente, dessa maneira:

Para que a escola possa promover a inclusão do com deficiência intelectual é necessário que os profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças. Tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental (SILVA; BROTHERHOOD, 2009, p. 3).

A educação do aluno é prejudicada pela dificuldade de sociabilização, uma vez que este tem uma consciência pobre da outra pessoa, o que possivelmente é devido à falta ou diminuição da capacidade de imitar, um dos pré-requisitos para que ocorra o aprendizado, e ainda pela dificuldade em se colocar no lugar do outro e de compreender os fatos a partir da perspectiva do outro, também a organização é difícil, já que requer a compreensão do que se pretende fazer e elaborar um plano para executá-lo. (Brito et al., 2011).

Aprender como interagir com crianças da mesma idade é uma tarefa árdua para crianças especiais. Há alguns estudos que planejaram intervenções utilizando técnicas de encorajamento constante por parte dos professores até intervenções mais livres em grupos que envolvem crianças com desenvolvimento típico. Entretanto, nas diferentes intervenções planejadas, ainda que houvesse melhora na frequência da interação, foi difícil manter a cooperação dos colegas por períodos mais longos de tempo.

Contudo, quando o professor tem em sua turma alunos com deficiências, síndromes ou qualquer outra necessidade especial, este requer redobrar a atenção para o aluno devido as necessidades e limitações da criança, ou seja, tanto o professor quanto a escola precisam estar preparados para receber a criança com necessidade especial.

Dias (2007) ainda comenta que:

Pensar numa escola inclusiva significa, num primeiro momento, pensar numa escola para cada um, em que os alunos possam ser atendidos de acordo com suas necessidades e dificuldades, com práticas, metodologias e recursos necessários para que a aprendizagem e o desenvolvimento deles possam acontecer (DIAS, 2007. p.50).

Ou seja, a escola e o professor precisam ter um olhar inclusivo sobre todas as crianças e principalmente as que apresentam algum tipo de necessidade especial. Em sala de aula, não é diferente, aliás é preciso ter mais atenção uma vez que este aluno pode apresentar em sua patologia níveis de dificuldades que vão do leve ao mais severo.

Assim, o professor precisa ter jogo de cintura e conhecimento para trabalhar com este aluno. Uma ferramenta que pode auxiliar no dia a dia o trabalho com estes alunos, utilizando-se de recurso rico em possibilidades de atividades e aquisições de aprendizagens de acordo com os limites do aluno.

Portanto, Santos (2008) ressalta que:

Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade. (SANTOS, 2008. p. 56).

Nesse contexto, vê se que o lúdico também pode vir a ajuda de forma significativa para o desenvolvimento e aprimoramento, tanto na parte intelectual do aluno quanto na física, assim, acredita que as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas também como vias de obter informações, conhecimentos para o desenvolvimento delas, ajudando na concentração e aptidões. Para salientar essa reflexão sobre educação especial, Carvalho (2010) propõe que:

[...] por educação especial, entenda-se o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar (CARVALHO, 2010, p 17).

Em primeiro lugar, inclusão significa aceitar todas as crianças como pessoa e como existência. Seres humanos únicos e diferentes uns dos outros. Existem diferenças individuais entre todas as pessoas, portanto, não é razoável classificar um grupo de pessoas como um grupo especial, justamente por apresentarem defeitos motores, intelectuais, emocionais ou sensoriais e comportamental. Na verdade, todas as pessoas têm falhas e habilidades e campo.

As pessoas com ou sem deficiência são integrantes e indissociáveis da sociedade. Os serviços especializados voltados especificamente a essas pessoas cumprem o papel fortalecedor da segregação, inclusão fixadora na condição deficiente como se não pudessem beneficiar-se de serviços comuns a que as pessoas convencionais da sociedade recorrem.

Para falar sobre a inclusão, não restringe apenas a leis, documentos e parâmetros, mas também a deveres e direitos bem como adequações, aperfeiçoamentos de profissionais capacitados para exercer a inclusão e principalmente instituições escolares estruturadas adequadamente. O movimento inclusivo vem para implicar, de forma ativa, na transformação da sociedade e principalmente de suas instituições para que reconheçam a diferença de todos e não de alguns e que acolha a todos nesta diferença.

Segundo Rego (1995):

A escola deve ser um espaço para transformações, as diferenças, os erros, as contradições, a colaboração mútua e a criatividade." Dessa forma, precisa se de uma escola que não tenha medo de arriscar, que tenha coragem para criar e questionar o que está estabelecendo, em busca de rumos inovadores, necessários à inclusão (REGO 1995, p.118).

É diante desse novo paradigma educativo, em que a escola deve-se redefinir como um local de caráter social que atende a todas as crianças, que surgem os aspectos que se julgam principais na construção de uma ideia inclusiva e que serão analisados.

A busca por uma sociedade igualitária, por um mundo em que os homens gozem de liberdade de expressão e de crenças e possam desfrutar da condição de viverem a salvo do temor e da necessidade, por um mundo em que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e da igualdade de seus direitos inalienáveis é o fundamento da autonomia, da justiça e da paz mundial, originou a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que representa um movimento internacional do qual o Brasil é signatário (FACION, 2008, p. 55).

Porém para que possa implicar o caminho da educação inclusiva, acerca dos desafios de uma educação inclusiva realista,

entendeu-se que o meio educacional precisa ser visto de três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação, o desafio de efetivar essa inclusão em turmas escolares regular já contando com a inclusão do trabalho de formação de professores e, finalmente o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da sua implementação.

Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos (DUTRA, 2010, p. 34).

Assim, ao pensar sobre a concepção e principalmente sobre os princípios da educação inclusiva dentro de um contexto mais abrangente condizente com o respeito, com à estrutura da sociedade atual em que vivemos e aos associados aos movimentos de garantia dos direitos é preciso uma significativa transformação dos sistemas de ensino no que faz menção aos fundamentos, bem como as práticas pedagógicas.

2. A CARACTERÍSTICA DO ESTUDANTE COM TEA E SUA INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR

Na perspectiva que o sujeito consiga interagir na sociedade o processo de alfabetização é essencial. A linguagem escrita se constitui de signos arbitrários, utilizados para transmitir uma adversidade de informações importantes para a vida da sociedade atual, além de pontos de vistas e ideias.

No âmbito escolar e no meio acadêmico, muito se discute, sobre o significado de alfabetizar, sendo está uma discussão inflamável, quando se considera aprendizes neuro típicos, pode-se imaginar o que ocorre quando se coloca em pauta a discussão sobre alfabetizar aprendizes portadores de deficiência, num contexto que oportunize a equidade. Segundo Machado et al. (2017, p. 135), os indivíduos com TEA enfrentam sérios problemas na escolarização porque têm uma dificuldade acentuada para estabelecer relações sociais, o que restringe suas possibilidades de aprendizagem.

O processo de alfabetização é importante pois visa consolidar as relações interpessoais, assim como a linguagem oral. Para sua efetivação a participação de todos os envolvidos, é primordial, pois procura resgatar os direitos e deveres do alfabetizando enquanto construtores de sua história e sua identidade enquanto elemento social, uma vez que o processo de alfabetização é individualista.

Freire (1993), o processo de alfabetização é interpretar o que está a sua volta é uma leitura de mundo, muito mais do que reconhecer símbolos e letras. O diagnóstico do TEA, passou ao longo dos anos por muitas alterações. Leo Kenner, na década de 40, afirmou que, autismo era a "incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações" (Kanner, 1943, 0.20 apud. Belizário Filho & Cunha, 2010 p.09). O Transtorno do Espectro do Autista, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS-5) de 2014, é caracterizado pelas dificuldades nas interações sociais e na comunicação. A intensidade das dificuldades que serão encontradas pode variar com a idade, a fase de desenvolvimento das crianças e outros fatores.

Assim como em outros processos de desenvolvimento cognitivo, o da alfabetização, excede os limites escolares, sendo este um objeto cultural, pois não é somente um produto escolar. Considerando a importância da aquisição da leitura para qualquer estudante, duas importantes questões pretendem-se explanar com esta pesquisa: Para garantir um bom atendimento especializado a escola dispõe de recursos pedagógicos? Como acontece processo de alfabetização dos alunos TEA na escola de ensino regular? A Lei 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dentre várias garantias que dão aos autistas, estão: o tratamento multidisciplinar, reconhecimento do diagnóstico precoce e a matrícula em rede regular da Ed. Infantil até o ensino médio, sob multa ao seu descumprimento. A norma ainda estabelece:

A sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a um profissional que sirva de apoio na realização das atividades escolares, em qualquer nível de escolaridade da criança. O profissional deve se organizar não somente com o professor responsável pelo aluno, mas com toda a equipe escolar que estabeleça vínculo com ele. (Brasil, 2012)

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes com TEA, considerando suas necessidades específicas. O repertório traz diversas garantias, para os autistas, contudo em sua maioria não se aplicam devido à falta de recursos, materiais e a ausência de ofertas nas escolas de atendimento especializado. Visto isto, o papel da escola na construção da cidadania requer reflexões atitudinais a repensar a cultura do pensamento com quebra de paradigmas

para um cenário educacional.

3. A BASE DA ALFABETIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM TEA

Quanto ao processo de alfabetização do estudante com (TEA), não apresenta, curiosidade pela escrita e leitura além de rudimentares grafismos, inicia -se então o desafio de incluir o estudante com TEA no ensino regular. Santos e Araújo, 2018 relatam por onde se deve começar o processo de alfabetização.

> [...] o processo de alfabetização é algo complexo e que deve ser contextualizado e problematizado juntamente com as crianças, partindo da realidade em que o aluno está inserido, ou seja, o de leitura do mundo no qual os autores denominam de letramento, já o processo de decodificação de sons e sílabas, muitos autores defendem como alfabetização, em sentido restrito (SANTOS; ARAÚJO, 2018, p. 02).

O que faz a alfabetização, distintos, mas conectados e dialéticos, contribuírem de modo contextualizado, articulados de forma significativa, minimizando os obstáculos impostos pela deficiência, na garantia de expressão social, na compreensão da linguagem oral. O que torna imprescindível a necessidade de auxílio na interiorização e exteriorização do pensamento, nas séries iniciais do ensino fundamental, com um ensino direcionado, com estratégias inovadoras e reflexivas acerca do professor, construir uma forma de comunicação alternativa para os não verbais. Para que a potencialidade dos estudantes seja desenvolvida nas tomadas de decisões em uma aprendizagem sem erros, com intervenções pedagógicas fundamentada de acordo com as necessidades de cada um.

No âmbito escolar as flexibilizações curriculares, asseguradas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), embarcam uma série de critérios para beneficiar a todos que se deve aprender, da melhor forma no contexto educacional. Para Fernandes (2011), a ideia de flexibilização curricular, contraria a prática tradicional, de que todos aprendam da mesma forma, fazendo uso das mesmas metodologias e na mesma faixa etária, seja está uma prerrogativa para oficiar as diferenças em sala de aula.

Com a finalidade de atender ao intento proposto em relação à alfabetização dos estudantes com TEA, observa-se uma defasagem no ensino como a falta de professores especialistas na área, o que dificulta uma aprendizagem qualitativa. Conceição 2019, relata que "sem uma visão individualizada, com profissionais qualificados e métodos alternativos, estaremos negando o direito à educação dos alunos com autismo e quadros similares" (Conceição, 2019, p. 03). Sendo assim, cabe ao profissional de Educação buscar mecanismos que auxiliem a aprendizagem e a comunicação destes estudantes, indo de encontro ás propostas inclusivas nos cursos de formação inicial e continuadas. (Braun, 2012, Plestsch & Lima, 2015).

Como infraestrutura para a criação de projetos inclusivos, especialmente a inópia de material pedagógico para as atividades diferenciadas, menos educandos em sala de aula com o direcionamento de um trabalho adequado, com ênfase no professor de educação especial. (Capellini & Rodrigues, 2009).

Silva (2017) acredita que a prática educacional unificada com o envolto de toda a comunidade escolar, assim como profissionais em diferentes áreas do conhecimento, faz-se necessária, pois estes precisam tecer as mesmas metas simultaneamente, para aprovisionar a inclusão, aprendizagem e segurança articulando o aluno com TEA, a ser capaz a enfrentar as dificuldades presentes em seu cotidiano, superar os desafios e ser incluído no ambiente em que está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que o diagnóstico precoce do indivíduo com TEA, facilita planejar e inferir as possibilidades de ensino aprendizagem e possível interação social, para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, visando o aproveitamento atrelado as ações psicoeducativas. Constitui-se como direito social garantido por lei a inclusão destes indivíduos a uma educação especial nas escolas regulares, visando a diversidade no âmbito escolar, rompendo com práticas tradicionais e excludentes. O estudo alcançou os objetivos de modo a segurar como se dá a alfabetização desses estudantes, por meio das interpretações discutidas e dos resultados apresentados, defende-se a possibilidade de alinhar ensino e pesquisa, pois a teoria e prática precisam coexistir, fomentando reflexões em torno dos desafios postos diante a prática docente. Torna-se, fundamental compreender a necessidade de uma equipe multidisciplinar na escola de ensino regular, para que, em ação com o professor especializado o estudante possa se desenvolver plenamente no ambiente escolar. Contudo pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, por mais que os movimentos nas escolas sejam muito contestados, a inclusão escolar contrapõe vários desafios para a sua implementação efetiva na escola regular. Assim, por mais desafiadoras que as experiências se apresentem, trazem sempre reflexões, como motivação, colaboração que transforma a realidade envolvida, um novo

fazer pedagógico, tanto no corpo docente, quanto aos discentes tendo em vista seu desenvolvimento atípico, que precisam de uma atenção maior, em novos contextos, o que ressignifica o desenvolvendo de novas habilidades e competências.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. DSM- 5 – Manual Diagnóstico e

Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 02/05/2024

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível L8069 (planalto.gov.br) Acesso em: em: 02/05/2024.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; Acesso em: 04/05/2024.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRAUN, Patrícia. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10337/1/Tese_Patrica%20Braun.pdf. Acesso em: 25/06/2024.

BRITO, V. M. et al. (2011). O aluno autista e o processo de aprendizagem. Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/o-aluno-autista-e-o-processo-de-aprendizagem/. Acesso em: 15/05/2024.

CAPELLINI, V. L. M. F.; Shibukawa, P. H.& Rinaldo, S. C. O. (2016). Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10470_6215.pdf Acesso em: 15/05/2024...

CAPELLINI, V. L.M.F. et al .(2009). Perfil e avaliação dos participantes de um curso de formação continuada em práticas educacionais inclusivas na modalidade a distância. Práxis Educativa,6 (1), pp.79-89.

CARVALHO, R. E. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CONCEIÇÃO, F. C. (2019). Estratégias para uma verdadeira inclusão escolar: capacitando o (a) mediador (a) escolar. Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.academiadoautismo.com.br/> Acesso em: 25/05/2024.

DIAS, Maria Teresa Volpato. A inclusão do deficiente no ensino fundamental em Limeira: a síndrome de Down. 2007. Universidade São Marcos (Dissertação Mestrado). Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2018/06/003_papel_tutor_contexto_educacao.pdf. Acesso em: 02/05/2024.

DUTRA. Claudia Pereira. INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Secretaria da Educação Especial, out. 2005; jan./jul. 2010.

FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FERNANDES, Sueli. Fundamentos para Educação Especial. Curitiba: IBPEX, 2011.

FREIRE, P. Política e Educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, Baltimore, v. 2, p. 217-250. 1943.

MORIÑA, A. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 5, n. 1, p. 16-25 Janeiro/julho 2010.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc- internacionais. Acesso em: 17/05/2024

REGO, T. C. Vygotsky: Uma aprendizagem histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTOS, A. T. S. S. et al. Possibilidades e desafios da alfabetização: relato de experiência de uma docente dos anos iniciais do ensino fundamental, 2018. Disponível em https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA16_ID1930_25072018101317.pdf. Acesso: 25/05/2024.

SANTOS, J. I. F. Educação especial: inclusão escolar da criança. São Paulo: All Print, 2008.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília: Ministério da Educação, p. 19-23 Out/1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf. Acesso: 25/05/2024.

SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. e inclusão: da teoria à prática. In: V ECPP, Maringá, out. 2009. Disponível em: https://www.unicesumar.edu.br/epcc2009/anais/maria_carmo_bezerra_lima_silva.pdf Acesso: 25/05/2024.

TORRES, R. M. Educação para Todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

DENISE ALVES DE SANT´ANA

RESUMO

A instrução formal é uma das maneiras essenciais pelas quais as comunidades asseguram sua subsistência, gerando e perpetuando as interações sociais que a constituem. As instituições educacionais não operam de forma isolada em relação à sociedade, mas oferecem um espaço para discutir questões com implicações significativas na comunidade. A consciência coletiva sobre essas questões é evidente nos meios de comunicação e no âmbito educacional, ao qual educadores e estudantes são constantemente desafiados a encontrar novas abordagens para se comunicarem e aprenderem juntos. Algumas das nossas atitudes em relação à multiplicidade cultural derivam do receio e da predisposição negativa, da falta de contato com pessoas de origens diversas e da necessidade de uma compreensão mais profunda sobre nossa identidade e o potencial da nossa sociedade. Essas atitudes determinam em que medida as instituições educacionais podem criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, solidário e eficiente para todos os estudantes. Tendo em vista que a diversidade cultural e a inevitabilidade do racismo afetam diretamente a vivência escolar, emocional e social das crianças, trata-se de um domínio em que as instituições educacionais possuem uma responsabilidade especial de abordar.

Palavras-Chave: Identidade; Interações Sociais; Sociedade.

INTRODUÇÃO

O tema das interações raciais é desafiador, emocionalmente carregado e politicamente sensível. Não há soluções simples: questiona o privilégio, envolve a todos nós e as diversidades culturais das comunidades, bem como as forças individuais e experiências variam.

As distinções entre os conceitos de raça, cultura e etnia podem ser obscuras, e delimitar as fronteiras entre a expressão cultural e o racismo é complexo. Compreender nossas experiências individuais e responsabilidades, assim como os aspectos mais amplos da estrutura social que herdamos, é um desafio e nem sempre nos sentimos confortáveis com isso.

Ao examinarmos as suposições culturais e raciais que moldam nossa própria visão de mundo e nossas ações, rapidamente nos deparamos com nossos próprios preconceitos e as limitações de nosso conhecimento. Enfrentamos desafios em relação à autoridade e aos níveis de comprometimento com os princípios fundamentais de justiça. Isso é verdade tanto para aqueles que escrevem relatórios quanto para aqueles que educam alunos.

AFRODESCENDENTES E SUA HISTÓRIA

É fundamental reconhecer a luta particular e emergente nas sociedades latino-americanas para fortalecer as demandas e reivindicações com apoio social e político, o que terá um impacto significativo em cada indivíduo e em seus movimentos nacionais. À medida que essa luta se torna mais visível internacionalmente, ela chama a atenção e conquista mais apoio de outros.

De acordo com as informações de Freitas (2019), a escravização de africanos trazidos para o Brasil durante o período colonial durou quase quatro séculos e trouxe mais de 4,8 milhões de indivíduos africanos escravizados para o nosso país, de forma coercitiva. Provenientes de diversas partes da África e de diferentes tribos e etnias, eles foram reunidos no Brasil e forçados a conviver, apesar de suas diferenças. Nesse sistema brutal da escravidão, eles foram despojados de seus nomes e identidades, tiveram seus documentos destruídos e seu passado apagado. Esse foi o momento em que a conexão entre os afrodescendentes brasileiros e suas raízes africanas foi rompida.

Da mesma forma, é importante compreender o que está ocorrendo na Argentina, Bolívia, Cuba, Chile, Equador, México, Uruguai, Paraguai, Porto Rico, Venezuela e em cada uma das repúblicas da América Central, onde a presença de afrodescendentes é significativa. Existem demandas dos garafunhas, que são os negros de origem caribenha.

No entanto, os objetivos não devem ser apenas intelectuais, mas também práticos e ideológicos. É crucial observar que, onde quer que haja uma população afrodescendente, há um movimento lutando por seus direitos. É essencial transformar essa luta contemporânea em batalhas nacionais, por meio do apoio mútuo e da solidariedade em ações que se beneficiem mutuamente, tornando suas presenças mais visíveis para superar as omissões e lacunas acumuladas nas histórias oficiais desses países em questão.

Conforme mencionado por Souza (2008),

É claro que muitas vezes pode haver mal-entendidos entre os membros de uma mesma cultura, assim como e possível entender coisas de culturas às quais não pertencemos. Mas no geral, para entendermos bem outra cultura, temos de passar por um aprendizado dos seus códigos básicos, senão estaremos apenas projetando sobe os significados que aprendemos na nossa própria formação, ao longo do nosso processo de socialização, de nos tornarmos parte de um corpo social. A cultura é algo que nos permite fazer parte de um grupo e nos dificulta sermos um membro integral de um grupo que não o nosso, a não ser que nos transformemos radicalmente. (SOUZA, 2008, p. 87)

Em muitos desses países mencionados, a identidade africana foi progressivamente dissipada e desapareceu parcial ou totalmente como resultado das políticas opressivas implementadas pelas potências coloniais britânicas, holandesas e francesas ao longo de várias gerações. Os escravizados, ao serem privados de suas tradições culturais, falharam em preservar suas raízes africanas genuínas.

Atualmente, graças ao impulso das organizações afrodescendentes em todo o continente, o conceito de "afrodescendentes" é amplamente reconhecido. A terminologia "negro", uma construção colonial que deprecia a humanidade africana, é agora questionada devido à autodeterminação intelectual e prática dos africanos e seus descendentes. Essa terminologia não reflete nem sintetiza a conexão com a história, espiritualidade e filosofia de origem africana. Surgiu, então, o prefixo "Afro", quando começou a ser empregado pelo escritor barloventense Juan Pablo Sojo, que, em 1943, escreveu um ensaio abordando notas e temas relacionados aos afro-venezuelanos.

Esse conceito foi posteriormente adotado por Fernando Ortiz, em Cuba, com o conceito de afro-cubano, e por Arthur Ramos, no Brasil, com o conceito de afro-brasileiro. Dessa forma, em toda a extensão geográfica do continente, busca-se reconhecer a presença africana na construção histórica de cada país.

De acordo com Abdala,

A diversidade histórica e cultural do povo brasileiro, suas cores e suas nuances permite que teias sejam tecidas através de discussões, debates e reflexões no estudo da literatura afro-brasileira e africana com objetivo de eliminar as leituras de diferentes e exóticos sobre os biótipos brasileiros e africanos. Novas histórias deverão ser contadas e sobre os mais variados prismas num constante criar e recriar de diferentes pontos de vistas fornecendo assim elementos que possibilitam uma visão diferente sobre “o eu e o outro” (ABDALA, 2006, p.19).

Sem dúvida, a categoria de "afrodescendentes" é fruto de uma construção social e acadêmica. Ela está intrinsecamente ligada à noção de soberania intelectual e ao direito dos povos e indivíduos de se autodeterminarem, inclusive no que diz respeito à sua própria identidade racial. Os descendentes da diáspora africana têm o poder de redefinir a si mesmos, rompendo com as definições coloniais ocidentais de "preto" ou "negro" que foram impostas durante séculos de submissão a teorias discriminatórias.

Paulo Freire (1996) compartilha reflexões sobre as transgressões éticas, afirmando:

"Não me uno àqueles que, falando de paz, pedem aos oprimidos, aos marginalizados do mundo, que se resignem. Minha voz tem uma semântica diferente, uma melodia diferente. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e enganados. Do seu direito e do seu dever de se rebelar contra as transgressões éticas que sofrem cada vez mais." (FREIRE, 1996, p.101)

Esses indivíduos são confrontados com um ato de soberania intelectual, que consiste em questionar todas as tentativas do outro de menosprezar suas percepções, ideias, ações e direito de se autodenominar. No entanto, eles podem aceitar críticas justas daqueles que são sensíveis às suas experiências, buscando construir consensos. Porém, não podem permitir que o outro os julgue e condene suas ações e escolhas de forma arbitrária, em nome de algum poder externo, seja ele religioso, político, governamental, fundadores da nação, Estado ou outras formas fictícias de autoridade.

No Brasil, é evidente a presença de miscigenação, resultando na diversificação das linguagens em cada estado, de acordo com o processo de colonização. No entanto, mesmo diante desse panorama, ainda enfrentam discriminação. É fundamental que as personalidades negras sejam valorizadas desde a Educação Infantil, promovendo uma abordagem positiva.

RELACIONAMENTO ÉTNICO-RACIAL E O CURRÍCULO ESCOLAR

As relações étnico-raciais têm sido cada vez mais abordadas, especialmente no contexto político atual, gerando grandes controvérsias na mídia. A sociedade brasileira é caracterizada por sua diversidade étni-

ca, resultado de um processo histórico que reuniu três grupos distintos em um mesmo cenário: portugueses, indígenas e negros de origem africana. Esse contato cultural possibilitou a interação dessas diferentes culturas, resultando em um país inegavelmente miscigenado, multifacetado e marcado por antagonismos.

A escola, enquanto instituição social, tem a responsabilidade de promover o processo de socialização dos indivíduos que a frequentam, especialmente as crianças.

É por meio da escola que se estabelecem relações entre diferentes núcleos familiares e culturais. Alguns cientistas sociais passaram a considerar "raça" como um grupo de pessoas socialmente definido como diferente de outros grupos dentro de uma determinada sociedade, com base em certas diferenças físicas reais ou presumidas (BERGHE, 1970, p.10 citado por GUIMARÃES, 2005, p.24).

No entanto, há no Brasil uma certa dose de preconceito de cor, que deve ser distinguido do preconceito racial, no sentido americano. Por preconceito de cor, em contraste com o preconceito racial, entende-se que as atitudes em relação a pessoas de ascendência negra são influenciadas pela cor e não pela origem racial ou biológica. O sangue negro não é visto como um estigma nem identifica alguém radicalmente. Quando os brasileiros usam o termo negro - o que raramente fazem - estão se referindo a negros puros. De fato, o termo preto é geralmente usado, assim como outros termos, para descrever as características físicas das pessoas (FRAZIER 1942, p. 292 apud GUIMARÃES, 2005, p.45).

Entretanto, a existência e classificação de alguém em um grupo racial dependem da presença de uma ideologia que atribua significado à cor das pessoas.

Atualmente, é exigido que a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sejam ensinadas no currículo da Educação Básica, o que tem impacto significativo na formação dos professores e implicações pedagógicas.

Apesar dos esforços por igualdade social e da presença de indivíduos de diversas etnias convivendo no mesmo ambiente, é evidente, por meio de matérias, entrevistas e pesquisas, que ainda vivemos em uma sociedade racista.

As questões étnico-raciais nas escolas estão sendo abordadas de maneira adequada, considerando a diversidade de pessoas em um espaço social.

Para promover uma convivência harmoniosa no ambiente escolar, é fundamental que haja respeito mútuo entre todos.

Os professores podem trabalhar a questão do racismo com seus alunos por meio de atividades como brincadeiras, leitura de livros e outras abordagens.

É importante que crianças negras, indígenas, brancas (independentemente de sua etnia) se reconheçam e compreendam as raízes históricas que permeiam suas identidades. Elas devem aprender a respeitar sua própria imagem e a valorizar as outras pessoas como seres humanos que possuem os mesmos direitos. É necessário que tenham modelos educacionais que reforcem essa expectativa.

Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005, p.15)

Nossa individualidade é o resultado de um processo dialético entre elementos culturais e pessoais, uma construção social e histórica em constante evolução.

A escola desempenha um papel crucial na desconstrução dos estereótipos criados pela sociedade em relação à comunidade negra.

A discriminação, preconceito e racismo são problemas que afetam a sociedade brasileira, mas têm um impacto desproporcionalmente maior na população negra, devido a um longo histórico de desvalorização iniciado no século XV.

As relações étnico-raciais nas escolas são um assunto polêmico tanto entre os alunos como na sociedade em geral.

Para evitar o surgimento de discriminação e preconceito, é crucial que os professores abordem regularmente questões étnico-raciais com seus alunos.

As escolas devem estar preparadas para acolher indivíduos de diversas origens e respeitar suas diferenças.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A CULTURA

As disparidades étnico-raciais na educação seguem um padrão no qual grupos

como afro-americanos, indianos, latino-americanos e do sudeste asiático apresentam resultados acadêmicos inferiores em comparação com caucasianos e outros asiáticos-americanos.

Essas desigualdades educacionais:

- Espelham desigualdades socioeconômicas e de saúde;

- São evidentes desde a primeira infância e persistem ao longo da educação básica;

- Refletem-se em pontuações de testes que avaliam o desempenho acadêmico, como leitura e matemática, taxas de repetição de ano, taxas de evasão e graduação, proporções de estudantes em programas de talento e matrícula no ensino superior, bem como indicadores comportamentais, como taxas de disciplina, suspensões e expulsões escolares.

A ciência psicológica oferece compreensão das disparidades educacionais e estratégias para abordá-las. Psicólogos do desenvolvimento identificaram como diferenças na educação infantil e no cuidado infantil estão relacionadas ao desempenho acadêmico e à prontidão escolar de crianças pertencentes a grupos étnico-raciais minoritários antes de ingressarem no ensino fundamental e médio.

Discriminação tem o sentido de separar, distinguir, estabelecer diferenças, segregar. Traduz-se em ações negativas concretas, em práticas individuais e institucionais que violam os diretos sociais e humanos e a igualdade de tratamento, com base em critérios pré-estabelecidos, de forma singela ou não. (GONÇALVES, 2007, p.35).

A pesquisa psicológica que investiga a aprendizagem de uma segunda língua revelou descobertas significativas sobre o funcionamento das crianças pertencentes a minorias linguísticas, identificando os recursos necessários para que elas possam se desenvolver de acordo com suas habilidades cognitivas.

A estrutura das instituições escolares e a forma como os alunos se envolvem em seu processo de aprendizagem desempenham um papel crucial no desempenho educacional de estudantes de diferentes grupos étnicos e raciais. As disparidades educacionais se manifestam em indicadores de baixo desempenho acadêmico, taxas de conclusão de cursos, bem como na sub-representação de alunos de cor em programas educacionais talentosos e de destaque. A teoria psicológica aborda a maneira de cultivar talentos acadêmicos em todos os alunos, abrangendo toda a diversidade presente nas escolas.

A educação é um dos pilares fundamentais pelos quais as sociedades garantem sua continuidade, produzindo e reproduzindo as relações sociais que compõem a estrutura da sociedade. As escolas não operam de forma isolada, mas fornecem um espaço para abordar questões que têm implicações significativas na sociedade em geral. A conscientização nacional dessas questões é evidente nos meios de comunicação e nas escolas, onde professores e alunos são desafiados diariamente a encontrar novas formas de se comunicar e aprender juntos.

Algumas de nossas atitudes em relação à diversidade cultural são influenciadas pelo medo, preconceito e falta de contato com pessoas de diferentes origens, refletindo a necessidade de uma compreensão mais ampla sobre nossa identidade individual e o potencial que nossa sociedade possui. Essas atitudes determinam em que medida as escolas conseguem criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, solidário e eficaz para todos os alunos. Considerando que a diversidade cultural e a triste realidade do racismo afetam diretamente a experiência emocional, social e acadêmica das crianças, essa é uma área em que as escolas têm uma responsabilidade especial de abordar.

Refletindo por fim, considero a ambiguidade presente em nossa história, na qual os negros são vítimas de uma sociedade que os exclui dos benefícios da vida social, porém consome os elementos do candomblé, música, dança, comida e todas as festas afro-brasileiras, sem lembrar de suas origens. Também pondero sobre como, ao invés de apenas registrar o fracasso dos negros diante das numerosas injustiças sofridas, essa história acaba registrando sua vitória e vingança, por meio de suas contribuições para a cultura brasileira. Nossa cultura guarda, em sua história, uma profunda influência dos negros africanos e brasileiros, mulatos e cafuzos, que silenciosamente construíram nossa identidade. Não se pode negar a presença de afetividade e cumplicidade nessa relação. A miscigenação é a maior evidência dessa história de pura sedução, do fascínio provocado pela diferença que ameaça e atrai, mas acaba sendo incorporada como uma convivência tensa e sedutora em todos os momentos de nossa vida. Tudo isso é memória. Tudo isso faz parte de nossa história. Uma história ocultada que não pode mais ser ignorada pela narrativa oficial. (ARAUJO. 2007, p.5)

O tema das dinâmicas raciais é complexo, emocionalmente carregado e politicamente sensível. Não existem soluções simples: ele desafia os privilégios, envolve a todos nós e reflete a diversidade cultural das comunidades, com os pontos fortes e expe-

riências individuais variando amplamente. As distinções entre os conceitos de raça, cultura e etnia podem ser nebulosas, e traçar fronteiras entre domínio cultural e racismo é complicado. Compreender nossas experiências e responsabilidades individuais, bem como os aspectos mais amplos da estrutura social que herdamos, pode ser desafiador e desconfortável. Ao examinarmos as premissas culturais e raciais que moldam nossa visão de mundo e nossas ações, rapidamente nos deparamos com nossos próprios preconceitos e as limitações de nosso conhecimento. Enfrentamos desafios em relação à autoridade e ao nosso compromisso com os princípios fundamentais da justiça. Isso se aplica tanto àqueles que escrevem relatórios como àqueles que ensinam os alunos.

De acordo com FARIAS (2012, p. 32), "cultura é a expressão artística, social, linguística e comportamental de um povo ou civilização". Portanto, as atividades e manifestações que fazem parte da cultura de um povo incluem música, teatro, rituais religiosos, linguagem oral e escrita, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, e assim por diante.

Devido à sua vasta extensão territorial, o Brasil possui uma rica diversidade cultural. Os colonizadores europeus, a população indígena e os africanos escravizados foram os primeiros responsáveis pela disseminação cultural no Brasil. Posteriormente, imigrantes italianos, japoneses, alemães, árabes e outros contribuíram para a diversidade cultural do país. Elementos como culinária, danças e religião são componentes integrantes da cultura de um povo.

Conforme estabelecido pela Lei 10639/03:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003).

Normalmente, as pessoas tendem a associar cultura apenas ao nível de educação, mas, no entanto, ela engloba muito mais do que isso. Cultura é tudo aquilo que dá significado ao mundo que envolve um indivíduo específico ou grupo de indivíduos. Portanto, fazem parte da cultura de um povo elementos como religiosidade, definição de valores morais, idioma falado, pertencimento étnico e história da sociedade em que o indivíduo está inserido, entre outros.

A cultura não se limita apenas a conhecimentos, mas sim é uma rede complexa de elementos que conferem sentido ao mundo de um indivíduo, composta por diversos fatores que caracterizam a sociedade em que vivem os povos.

Tudo o que produzimos se torna parte de nossa identidade cultural, integrando-se ao nosso cotidiano. Levamos essa identidade para todos os lugares, seja no convívio com amigos, na escola com professores e alunos, ou na sociedade em que compartilhamos nossa cultura.

Conforme pesquisa realizada no site da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP):

O Brasil é um país cuja principal marca cultural é a mistura. Desde o começo de sua história, o país foi marcado pela presença de diferentes povos e culturas, fazendo com que sua formação tivesse grande diversidade e mistura. Aqui viviam povos indígenas, em tribos, com uma cultura guerreira, muito ligada à natureza; em 1500 chegaram os colonizadores portugueses, que trouxeram para cá a cultura europeia, com uma forte influência moura. O uso do negro africano como escravo na colônia, trouxe ainda novas crenças, falas e costumes, que os poucos foram se misturando e integrando a cultura local. Posteriormente, com o fim da escravidão, diversos outros povos ainda vieram para o país, como italianos, japoneses e alemães, cada um acrescentando ao Brasil um novo detalhe cultural. Com toda essa miscigenação de povos e culturas, não é de se estranhar que o Brasil tenha na sua língua, costumes, religião e manifestações culturais traços únicos, que podem se assemelhar a outras culturas do mundo, mas que sempre tem seus detalhes particulares.

Os colonizadores portugueses deixaram marcas e influências linguísticas no Brasil, mas com a miscigenação dos povos indígenas e africanos, a língua portuguesa passou a incorporar termos dessas diferentes etnias.

É evidente que o Brasil é um país marcado por diversas misturas culturais, o que resulta em uma diversidade linguística que varia de acordo com cada estado, devido às diferentes formas de colonização. No entanto, ainda enfrentamos discriminação, tornando-se crucial trabalhar de forma positiva

a representação das personalidades negras desde a Educação Infantil.

Desde a primeira infância, as crianças são expostas a discursos preconceituosos que moldam a sua visão de mundo e a forma como elas se relacionam com os outros. Não apenas a percepção do outro, mas também a percepção de si mesmas e de suas características físicas e culturais são influenciadas por esse ambiente. Se o ambiente privilegia estereótipos de beleza, a autoimagem da criança tende a ser distorcida.

O desenvolvimento das experiências educativas [...], depende de uma estrutura pedagógica que se baseie na intensificação das ações das crianças relacionadas aos contextos sociais e naturais, com o objetivo de ampliá-los e diversificá-los, principalmente por meio das interações sociais, do brincar e das diversas formas de linguagem e contextos comunicativos. Consideramos essas como as formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e constroem significados sobre o mundo e sua própria identidade social. [...] A infância, como construção social, deve ser reconhecida em sua diversidade, levando em consideração fatores como classe social, etnia, gênero, religião, os quais influenciam a formação das diferentes infâncias e suas culturas (ROCHA, 2008, p.2-3).

Cabe a nós promover uma discussão qualificada sobre o nosso papel na construção da identidade das crianças e suas famílias, priorizando atitudes de empatia e respeito à diversidade. O trabalho com a diversidade e identidade vai além de projetos específicos, com início, meio e fim, mas deve permear todas as ações da escola no seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras vivências das crianças podem ter implicações de longo prazo. Uma vez estabelecidas, as atitudes e crenças em relação a outros grupos podem se tornar mais resistentes à mudança à medida que os jovens crescem.

É essencial que os jovens tenham oportunidades de conhecer e interagir com indivíduos de diferentes grupos raciais, a fim de desenvolver laços inter-raciais significativos - e muitas escolas oferecem mais dessas oportunidades.

Estudos realizados em ambientes escolares integrados demonstram que os estudantes que aprendem nessas escolas manifestam maior interesse em viver e trabalhar em ambientes racial e etnicamente diversos quando se tornam adultos, e têm maior probabilidade de fazê-lo. Por outro lado, escolas isoladas racialmente podem limitar as oportunidades dos jovens de desafiar percepções e suposições distorcidas sobre pessoas de outros grupos raciais.

Oferecer oportunidades de contato inter-racial em escolas e salas de aula integradas é essencial para o desenvolvimento dos jovens e para os esforços em prol de uma nação justa e dinâmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA Jr., Benjamin. A literatura, a diferença e a condição intelectual. Revista Brasileira de Literatura Comparada. nº 8, p.19-39, 2006.Curitiba: SEED-PR, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/ SEF, 2005.

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Júlia. De onde viemos: A história dos afrodescendentes no Brasil. Disponível em: http://www.revistacapitolina.com.br/de-onde-viemos-a-historia-dos-afrodescendentes-no-brasil/. Acesso em 1 de jun.2024.

GUIMARÃES. Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na Escola. 2 ed. revisada. – Brasília: MEC/ SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

ROCHA, CARLOS LUIZ. POLITICAS AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO: A LEI 10639/03 NO CONTEXTO DAS POLITICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO. 2006, dissertação mestrado educação e trabalho - Universidade Regional do Paraná, Curitiba, 2006.

ROCHA, Eloísa Alcíres Candal. Diretrizes educacionais - pedagógicas para a educação infantil. Tubarão, 2008.

SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de; SILVA, Antônio Aparecido Silva da (Org.). Uma dívida, muitas dívidas: os afro-brasileiros querem receber. São Paulo: Loyola, 1998. p.77-90.

SOUZA, Marina de Mello e. África e Brasil Africano. Ática: São Paulo: 2008.

A GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA E DEMOCRÁTICA NO BRASIL

EDNEIA ALVES SILVA PEREIRA

RESUMO

A escolha do tema está diretamente relacionada ao anseio da sociedade brasileira atual em democratizar o serviço de ensino público no Brasil, e assim cumprir um direito constitucional. Com a democratização do ensino público a gestão escolar teve que tornar suas ações mais claras a comunidade escolar, assim como dividir ações junto à comunidade escolar. A gestão democrática é algo tão necessário à sociedade moderna brasileira em tempo de construção de uma identidade democrática, pois leva cada indivíduo a entender, refletir e cobrar seus direitos enquanto cidadão brasileiro. É na escola democrática que se apreender a ser um cidadão, entender que cada direito lhe é atribuído há um dever com a sua comunidade. Nessa escola é concebido um cidadão crítico e construtivo da comunidade ao qual está inserido.

Palavras-chave: Gestão democrática; Educação; Gestão escolar.

INTRODUÇÃO

Este artigo será uma revisão bibliográfica a cerca de um histórico e reflexões da gestão democrática em escolas públicas, esse tema vem a tona cada vez mais estudado, pois já em 1988 a Constituição Federal estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, universalidade, igualdade e gestão democrática.

A gestão pública democrática está cada vez mais presente no governo em todas as esferas do poder. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Isso garante a sociedade civil uma participação direta na construção de um ensino público de qualidade. O que obriga a gestão escolar mostrar princípios de clareza, objetividade e delegação de tarefas em suas decisões.

A gestão escolar está dividida em três áreas a financeira, a administrativa e a pedagógica. Onde a financeira é responsável pela gerencia e planejamento dos recursos repassados pelo governo, necessários para que a escola atinja seus objetivos. A administrava está relacionada ao monitoramento de processos, recursos e profissionais envolvidos no processo educacional. Por último a pedagógica que tem objetivo o objetivo e compromisso o pleno desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Compreendendo os conceitos de gestão é necessário, para se entender as ações aos quais dela vai decorrer, e entender como essas ações são necessárias e objetivadas a atingir os melhores níveis de ensino.

As propostas da gestão democrática devem ser de categorias motivante e provocadora, a fim de provocar na comunidade escolar uma participação total, mas ao mesmo tempo uma confiança e segurança nas suas ações. Por isso, é importante que todos saibam claramente suas responsabilidades no processo de construção da escola. Entendendo que suas ações individuais são para um bem mais amplo que a construção de um sistema democrático. Pois, a gestão democrática reside na distribuição do poder decisório entre os protagonistas escolares, a fim de um ganho social.

Na perspectiva de qualidade no ensino público, gestão democrática é um caminho sem volta, pois a participação de todos na construção da escola democrática e emancipadora é de fato o grande objetivo da escola no século XXI.

A gestão pública no Brasil durante muitos anos foi feita de forma autoritária e unilateralmente, mas com a constituição de 1988 e redemocratização do país. Os gestores de escolas públicas vivem com a nova forma de gestão pública?

Não há democracia sem a reflexão dos atos das instituições sobre a sociedade a qual ela está inserida, a construção de uma escola democrática é crescente quando há uma discussão de como um cidadão se forma enquanto pertencente àquela sociedade, e como ele se ver, como torná-lo um protagonista social transformador da sociedade.

A na escola que se apreende o poder de construção das instituições sociais, como conselhos escolares, grêmios estudantis, conselho de professores e demais. Nessas entidades coletivas que se criam e resolvem-se os conflitos, fortalecendo a democracia. É do debate de ideias e a criação das soluções de conflitos que se nasce a democracia. Por isso é tão complexa e difícil a tarefa de se aprender a democracia, muitas vezes parece ser impossível entender as soluções encontradas a conflitos gerados, mas que toda solução nasceu a discussão de todas as partes envolvidas.

Na escola democrática não há um protagonista único, todos são responsáveis por ações e encarregados de cumprir objetivos a fim de um ganho coletivo. A escola democrática é algo novo em nosso país, pois ainda somos uma jovem democracia, que apreende a cada dia com seus erros e acertos a ser grande. A gestão democrática tem como um dos seus objetivos a formação desses cidadãos capacitados a enfrentar a diferenças sócias, políticas e religiosas do século XXI. Este trabalho tem como objetivo principal demostrar a necessidade de uma gestão escolar pública ser de qualidade e democrática. Mais especificamente: Descrever o processo histórico da gestão democrática pública no Brasil; refletir sobre a gestão pública democrática no Brasil; colaborar para uma reflexão da gestão de qualidade nas escolas públicas.

A GESTÃO PÚBLICA EM NOSSO PAÍS, UMA VISÃO LEGAL E HISTÓRICA

A educação sistematizada no Brasil iniciar-se com a chegada dos portugueses e a vinda dos padres jesuítas que fundaram os primeiros colégios, no início do séc. XIX surgiram as grandes cidades e a necessidade de criação de políticas públicas de ensino que no início voltou-se a uma classe dominante de grandes donos de terra e comerciantes, no final do século XIX, houve uma necessidade de democratização do ensino.

No Brasil a partir do século XX a educação pública é um direito e ao mesmo tempo um dever do cidadão, em praticamente todos os países do mundo esse direito está presente em suas constituições ou leis. Em 2015, os líderes mundiais na cidade de Nova Iorque juntos criaram os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, a fim de garantir um mundo sustentável e desenvolvido. O quarto objetivo é claro em afirmar que educação deve ser de qualidade.

Antes da constituição de 1988, a constituição cidadã, era possível ou não ter dentro do ambiente escolar um regime democrático, hoje após a nova constituição não existe mais esta possibilidade, a gestão democrática é um direito de todos os cidadãos. É preciso pensar e agir democraticamente, a fim de atingir metas e realizar os anseios da comunidade escolar.

Nossa constituição traça um caminho do pluralismo descentralizado, pautado no em princípios democráticos que exigem de todas as exosferas do poder e dos cidadãos a participação na deliberação de decisões.

A gestão democrática toma com seus princípios, a transparência, impessoalidade, autonomia, mobilização, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.

Os artigos 12 e 13 da LBD, incentivam a construção coletiva dos instrumentos pedagógicos que regrem a escola, assim como provocam aos gestores escolares a mobilização da comunidade, participação dos pais na escola e mais recentemente a criação de ações que busquem e promova a paz dentro o ambiente escolar.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[..]

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;(Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019)

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

[...]

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Especificamente no artigo 13, a participação do docente e comunidade fica bem clara, pois é de fundamental importância que todos os sujeitos da escola participem na construção das ferramentas que visem uma criação no estudante de uma identidade junto a sua comunidade escolar.

A escola democrática deve ser inclusiva, emancipadora e ser acima de tudo um instrumento de transformação social na comunidade em qual se encontra fixada. A escola deve sempre se questionar e avaliar-se, para que nunca deixe de ser significante a sociedade. Deve ser objetivada em formar cidadãos protagonistas do seu tempo e comunidade.

Para se criar educação de qualidade ela deve ser discutia entre todos os participantes do processo educativo, daí nasce a necessidade da democratização da escola assim como a gestão escolar.

A Constituição democrática de 1988 afirma em seu art. 2015:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A palavra colaboração abre espaço para a democratização da gestão, já que não é possível promover uma escola colaborativa se todos os participantes não estiverem cientes dos ocorridos nas várias facetas da escola.

Já no seu artigo n. 37, a constituição indica os princípios que norteiam a administração pública, dentre eles legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a publicidade e a eficiência.

Art. 37. A administração pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e, também, ao seguinte: [...]

Focando no princípio da publicidade, ao qual garante a divulgação dos gastos públicos, junto com o de eficiência, manifestar-se que todos os esforços devem ser feitos para garantir uma administração pública de qualidade, dialogada, democrática e transparente.

A lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96, no seu artigo n.3 inciso VIII e art. 14, garante a todas as escolas públicas deste país uma gestão democrática.

"Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...] Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes."

Com a criação da LDB em 1996, a gestão democrática ganha grande força no Brasil, pois a lei garante a partir deste momento uma base legal para acabar com a gestão autoritária nas escolas, indicando a democracia como caminho sem retornável ao autoritarismo presente até então nas administrações públicas.

A gestão escolar pública ganha um caráter deliberativo e autônomo, onde cabe aos gestores escolares iniciarem um processo de novas formas de participação da comunidade, tendo o pensamento da escola enquanto formadora de seres capazes que protagonizarem ações efetivas em sua comunidade. A ouvida de todos que fazem e participam da comunidade é fundamental para o estabelecimento da escola democrática.

A criação de órgãos colegiados como os conselhos escolares, grêmios, associações de pais sugerem aos gestores a abertura e democratização do poder da tomada de decisões nas escolas públicas de todo o país. Cabe ao conselho não apenas deliberar junto a gestão da escola as decisões a serem tomadas, mas cabe também o aconselhamento e acompanhamento das ações a serem desenvolvidas no ano escolar.

Em 2001 a lei nº 10.172, conhecida com Plano nacional de educação, trata como um dos seus objetivos, a democratização da gestão escolar pública.

"democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participa-

ção das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes."

O FUNDEF impôs uma municipalização forçada do ensino fundamental na medida em que a distribuição dos recursos estava atrelada à quantidade de alunos matriculados. Essas estratégias, dentre outras vinculadas à descentralização, conduzem os governos municipais a assumirem novas responsabilidades frente à educação pública, quase sempre sem terem as condições infra estruturais para fazê-lo e sem poderem fugir das imposições das definições nacionais (SANTOS, 2002).

A união entre a escola, comunidade e gestão escolar é capaz de traduzir para a escola o que pode e deve ser feito para seus estudantes obterem o melhor êxito possível nas suas vidas. A rede que se formará entre essas partes permitirá o surgimento de movimentos protagonistas e de cidadania. Pois, não haverá uma escola de qualidade se não ocorrer a democratização das deliberações tomadas junto a formação dos cidadãos da comunidade. Por isso a escola "precisa oferecer o melhor ensino, pois o domínio do conhecimento conduz à autonomia e representa um instrumento de libertação para os excluídos" (DALBERIO, 2009, p. 101).

Esse novo paradigma da escola cobra uma participação ativa da comunidade escolar na construção da escola, novos conceitos estão sendo criados e antigos revistos. O interesse na solução dos problemas da comunidade é de todas as partes. Pois, a escola não está posicionada fora da comunidade, mas ela deve estar ativa na formação dos seus sujeitos e deve estar alinhada com seus conceitos da sua comunidade a qual está inserida.

Esse breve histórico nos mostra que com a redemocratização do Brasil em 1985, o Brasil segue ao viés da gestão pública eficiente, dialogada, participativa e transparente. Esse fato é discutido em constantemente pela sociedade, pois não há convívio pacifico se não se dialoga entre grupos sociais.

A gestão pública democrática é de fato um caminho sem volta, espera-se que cada vez mais se tenha modelos mais eficientes e justos para todos. Incluído cada vez mais os excluídos e democratizando o acesso a escola.

A AUTONOMIA ESCOLAR

Para se discutir a gestão democrática devemos ter em mente a noção da autonomia escolar, está permite o diálogo entre os participantes da comunidade escolar. Veiga, 1998, defini as várias faces da autonomia escolar:

Autonomia administrativa – consiste na possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos.

Autonomia jurídica – diz respeito à possibilidade de a escola elaborar suas normas e orientações escolares em consonância com as legislações educacionais, como, por exemplo, matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de grau.

Autonomia financeira – refere-se à disponibilidade de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condições de funcionamento efetivo

Autonomia pedagógica – consiste na liberdade de propor modalidades de ensino e pesquisa. Está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola. (VEIGA, 1998, p. 16-19)

A gestão democrática deve entender que as autonomias das atividades escolares se darão a partir da discussão externas e internas e a construção de um projeto político pedagógico que distribua as atividades escolares entre os membros da comunidade escolar.

A autonomia é sempre de um coletivo, ou seja, a luta por espaço de decisão e vivência das ações é sempre de um grupo que planeja e tem uma intenção ao planejar. Essa coletividade, no ato de planejar, possibilita uma identidade e isso significa uma maior autonomia em suas práticas. As escolas devem pautar-se de atitudes que levem a gestão escolar e a todos os segmentos ao verdadeiro sentido da autonomia no espaço educativo (GADOTTI, 1995).

Como dito a descentralização implica a autonomia da escola, isto é, as escolas e professores estariam assumindo seu poder de decisão, mediante a autonomia pedagógica e financeira (LIBÂNEO, 2004, p. 159). Ainda sobre a democracia na escola Libâneo (1985, p. 12) explica que com "ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares".

A GESTÃO PÚBLICA E DEMOCRÁTICA

Uma boa gestão pública democrática deve seguir os princípios indicados no artigo 37 da constituição, pois só seguindo esses ela garantirá a qualquer cidadão um ensino de qualidade e uma transparência em suas diversas ações.

O gestor público deve ser antes de tudo um professor, inclusive isso é reconhecido na LDB, "a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino" (BRASIL, 1996, parágrafo único, art. 67).

Para Gracindo (2009), a formação do gestor está assentada no desenvolvimento de uma postura crítica e democrática que: considere a pluralidade dos sujeitos sociais da escola; busque a autonomia da escola e de seus componentes; favoreça a participação de todos, em diversos espaços escolares constituídos para tal; e compreenda a necessidade de transparência da escola frente à sociedade, dado seu sentido público.

O trabalho em grupo vem sendo discutido entre muitos teóricos no meio educacional como sendo o mais eficiente para a aprendizagem, se mostra como de difícil aplicação, porém o que mais eficientemente produz soluções aos problemas.

A gestão pública escolar segundo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.

Definindo que gestão pública é quem realmente faz a escola funcionar seu cotidiano, os princípios da democracia devem ser os guias desse trabalho continuo. Os órgãos colegiados como conselho escolar, conselho de professores e grêmio estudantil, devem ser os mentores do trabalho da gestão.

Na perspectiva da gestão democrática o conselho escolar é um órgão de gerencia colegiada que permite a participação da comunidade escolar nas deliberações das ações da escola, criando assim na comunidade participante os princípios democráticos exigidos na vida cidadã. O conselho escolar tem como tarefa primordial a participação na construção do PPP, acompanhar sua execução e propor ajustes a fim de promover as devidas correções e melhorias necessárias.

Para que a gestão seja democrática de fato deve ouvir sempre a comunidade que forma a escola, através de reuniões continuas como apoio as decisões e um trabalho harmônico repleto de excelentes resultados e fortalecendo as relações de confiança entre a comunidade escolar e a escola.

A participação da sociedade no conselho escolar é fundamental para que os responsáveis pelos estudantes participem ativamente formulação da educação dos seus filhos. Nos conselhos escolares as decisões coletivas mostram que as mudanças nos caminhos da educação são vias de mão dupla entre a sociedade e a escola.

Uma das grandes falhas da gestão escolar é convocar o conselho apenas a um momento de juntar os responsáveis a ouvir reclamações dos estudantes, tornado o conselho em um grande divã, onde o caminho é apenas de uma via, e transforma-se num desabafo dos professores. A escola deve mobilizar o conselho a prevenir problemas, criar situações que permitam a gestão impedir ou inibir o surgimento de dificuldades a gerencia escolar.

As decisões na gestão democrática não são restritas a um só nicho, mas a todos os caminhos que envolvem a gestão escolar. Desde formulação dos projetos que serão executados durante o ano, até o gasto do financiamento governamental. Passando da divulgação dos gastos e projetos executados.

A gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

A gestão na sua epistemologia da palavra provém de gerir, fazer brotar, germinar. A gestão democrática deve em si ser um gerador de processos democráticos que gerem situações de cultura de paz e desenvolvimento pleno dos estudantes.

Ao se colocar como democrático a gestão da escola se coloca na posição de ouvir e analisar todos os setores que compõe a escola, a fim de garantir que as ações da escola ocorram de forma plena e eficiente. Uma gestão democrática escolar é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal (CURRY, 2012).

No processo construção do processo democrático estamos acostumados com a lógica de gestão centrada na figura do gestor, do diretor de escola. A efetivação da gestão democrática implica ações compartilhadas que resultem na participação de todos, contrariando a lógica cartorial e hierárquica vigente na gestão das escolas. (Oli-

veira et al.,2019).

A gestão democrática é fruto de um país ao qual busca a difícil arte de entender as dificuldades de sua população e buscar soluções amplas e justas a seus membros.

Uma das principais ferramentas da construção dessa gestão democrática se dá no projeto político pedagógico, ferramenta esta que se constitui uma das principais para a interação da escola com a comunidade e democratização da gestão. Neste documento constará a deliberação de todos os projetos que serão construídos e vivenciados durante o ano escolar.

Viega (2004), resume bem a função da gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

O rompimento do modo de pensar individual para o coletivo traz uma nova perspectiva de a escola pública brasileira, com novos desafios e uma nova visão de gestão escolar. As deliberações das funções da gestão escolar passam a serem coletivas, não mais centralizadas na figura do gestor escolar.

Para pensar em romper o modo de pensar, ferramentas democráticas devem ser criadas a fim de se estabelecer, critérios, metas e formas de trabalho que permitam a escola trabalhar de forma igualitária e justa a todos, assim como envolva nesse processo decisões democráticas criadas por todos os sujeitos da escola.

O PPP é um documento orientador construído coletivamente que se volta ao princípio da garantia da qualidade no ensino e gestão escolar, pois a sua construção é fruto de uma coletividade e enfrentamento das dificuldades existentes na comunidade escolar.

Por ser uma ruptura de autoritarismo o PPP reconhece as dificuldades da gestão e estabelece novos paradigmas em expor e enfrentar níveis de reprovação e evasão e não permanecia do estudante em sala de aula. Nele estará contido estratégias aos quais irão buscar extinguir ano a ano esses problemas que por muito anos foi negligenciado em regimes autoritários e meritocráticos, que provoca a marginalização social.

CONCLUSÃO

A gestão pública democrática surgi com a constituição democrática de 1988, que em seu artigo 37 (BRASIL,1988), fundamenta princípios de legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a publicidade e a eficiência. Junto as necessidades continuas da gestão e os anseios da sociedade civil em participar da democratização do ensino e vida escolar dos seus estudantes.

A gestão democrática deve ser o princípio básico norteador de todas as ações da escola e a qual deve ser a base de todas as ações administrativas, principalmente pedagógicas. Visando um trabalho de uma equipe que distribua suas ações e sempre esteja motivada a alcançar objetivos claros e democráticos.

A autonomia e o desempenho da escola em avaliações externas e internas serão fruto desse processo de discussões das ideias e resoluções dos conflitos. Quanto mais democrática a escola demostrar-se a comunidade, melhor será sua interação e melhores seus desempenhos avaliativos.

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU número 4 diz: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, ao concretizar esse princípio a escola assume a responsabilidade social e integral seus estudantes.

Em uma gestão democrática, o poder está no todo, sendo produzido por processos dinâmicos construídos coletivamente. Mas não é um espaço desorganizado, sem objetivos, sem estratégias e sem direção. A transparência nos gastos e decisões, a nas ações tomadas em colegiado junto ao conselho escolar e de professores na escola são fatores que exemplificam a transparência da gestão democrática.

Na formação do profissional do século XXI é notável a exigência do domínio do exercício da democracia, na frase escrita por Thomas Morus, na sua celebre obra, A utopia. “Nenhum homem é uma ilha”. A democracia é um fruto de processos de troca de ideias e latência de conflitos. A escola do século XXI é reflexo dessa sociedade que inicia este século exigindo os princípios de eficiência e publicidade sejam amplamente aplicados na sociedade e principalmente nas escolas.

A escola democrática forma cidadãos conscientes dos seus deveres e direitos, aptos a exercer e vivenciar a várias nuanças da democracia. Por isso, não há democracia na sociedade sem uma vivência escolar da gestão democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, João Batista. Gestão democrática. Rio de Janeiro: DPE, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB/ CEAD, 2004

BRASIL, Ministério da Educação. Gestão democrática nos sistemas e na escola. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. Revista de Gestão e Avaliação Educacional, [S.l.], p. 27-41, jun. 2014. ISSN 2318-1338. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/13789>. Acesso em: 07 mar. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 23, n. 3, mar. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>. Acesso em: 07 mar. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 18, n. 2, jan. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486>. Acesso em: 07 mar. 2024.

DALBERIO, Maria Célia Borges. Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade. São Paulo: Paulus, 2009.

GADOTTI, Moacir. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova Oliveira, João Ferreira de; Moraes, Karine Nunes de; Dourado, Luiz Fernandes; Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. Escola de gestores. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala_politica_gestao_escolar/unidade2.htm. Acesso em: 07 mar. 2024.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/index>. Acesso em: 07 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

VEIGA, Ilma Passos A. (1998). Escola: Espaço do projeto político-pedagógico, São Paulo: PAPIRUS. 1998.

O DESENVOLVIMENTO DA FALA EM BEBÊS

ELAINE LIMA DA SILVA

RESUMO

Este artigo se propõe a tratar do desenvolvimento da fala em bebês, partindo dos conceitos do desenvolvimento infantil propostos por Piaget e Vigostski para compreender como se dá a inteligência prática em bebês bem como e esboços de uma fala inteligente como processos do desenvolvimento cognitivo na fase inicial de maturação. Tendo como objetivo compreender os caminhos para se estabelecer a comunicação humana desde os primeiros meses de vida de uma criança e a importância do adulto cuidador nas interações com os pequenos. A metodologia de estudo orienta-se a partir de pesquisa bibliográfica, em que se identificaram contribuições da Linguística, Psicologia, Biologia, Pedagogia, Filosofia e História para a pesquisa em questão. Apresenta-se a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a linguagem, a relação entre fala e inteligência prática e as relações sociais. Os resultados deste trabalho indicam conceitos teóricos sobre o humano e a linguagem, a concepção de desenvolvimento infantil, bebês e o desenvolvimento da fala e as contribuições da escola e a prática docente no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos bebês. Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da ação comunicativa em bebês prescinde ao domínio da fala, baseia-se nas relações sociais, na função do outro, a princípio no pequeno círculo familiar do pequeno e mais tarde estendendo-se a outras instituições que o bebê venha a frequentar, como por exemplo, a escola. Sendo assim, o humano recém-nascido é dotado de inúmeras potencialidades, o desenvolvimento de uma série de capacidades depende diretamente dos cuidados destinados ao bebê que garantem sua sobrevivência biológica e sua inserção na complexa teia de relações sociais.

Palavras-chave: Linguagem; Fala; Desenvolvimento; Comunicação Humana; Relação.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como proposta tratar do desenvolvimento da fala em bebês, esclarecendo os processos para se estabelecer a comunicação humana desde os primeiros meses de vida de uma criança e a importância do adulto cuidador, como aquele que entende o bebê como sujeito na situação comunicativa, dando sentido às suas necessidades e criando possibilidades para que o pequeno se expresse.

Para tanto serão abordados tópicos como: o humano e a linguagem, para entendermos seu percurso histórico e filosófico; o desenvolvimento infantil a partir da perspectiva teórica de Piaget e Vigotski, estudiosos que se destacaram na pesquisa sobre o desenvolvimento humano; bebês e a fala e seu processos de desenvolvimento; e por fim, contribuições da escola e seu papel social para a educação de bebês.

Os assuntos em destaque são caros a famílias, educadores, estudiosos e demais interessados em conhecer os processos de aquisição da fala na primeira infância. Este trabalho tem como base a leitura em bibliografia especializada e pretende contribuir com as discussões acerca da ação educativa que compreende bebês e crianças como sujeitos de direito, que precisam ser garantidos e promovidos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O HUMANO E A LINGUAGEM

A preocupação humana com a linguagem remonta períodos antigos da história, a princípio por necessidade de documentar passagens ritualísticas (expressas por mitos, rituais, cantos) ou estudar funções gramaticais (descrevendo a língua e modelos de análise) tendo como base a razão. Já na Idade Média, notava-se uma visão mais espiritualista da gramática, como una e universal, independentemente do idioma que representava. Outro marco importante neste contexto foi a Reforma Protestante, que abriu espaço para a tradução de textos em diversas línguas, em detrimento da visão do latim como língua universal.

Nos séculos XVII e XVIII, as teorias retomaram as primeiras preocupações da antiguidade, num contexto em que a linguagem se liga à razão e ao pensamento. Enquanto no século, XIX, o interesse pelas línguas vivas ganha espaço, porém as observações mais filosóficas, dão lugar ao estudo gramatical e comparativo das línguas, valorizando a transformação dos idiomas com o tempo, mudanças incontroláveis e que culminariam, por vezes, no aparecimento de novas línguas, como no caso do latim e sua derivação em línguas românicas ou neolatinas.

No século XX, fica claro que as línguas são aspectos da linguagem, esta, por sua

vez, abrange diversos domínios: fisiológico, psíquico, individual e social. Os estudos do linguista e filósofo suíço Ferdi-

nand Saussure revelaram a língua como um sistema de organização, uma parte social da linguagem e a fala como algo individual, destes pontos, mais especificamente, a tríade linguagem, língua e fala. Os estudos linguísticos dividiram então, língua e fala como inseparáveis e interdependentes "a língua é a condição para se produzir a fala, mas não há língua sem o exercício da fala" (PETTER, 2003, p. 15).

Os estudos do linguista e filósofo norte-americano Noam Chomsky (1980) descrevem as chamadas línguas naturais (quando se desenvolvem naturalmente, de maneira não premeditada) e suas propriedades estruturais como complexas, sendo assim, os fatores que determinam suas combinações, devido a alta complexidade, não poderiam ser aprendidos pelas crianças em fase de desenvolvimento, mas na prática, não é isto o que acontece e, desde a primeira infância, os bebês dominam já em sua fase inicial do desenvolvimento seu idioma materno, isto porque, o ser humano, segundo o teórico, tem uma capacidade inata para o desenvolvimento de habilidades linguísticas,

A competência Linguística é a porção do conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua; é um conjunto de regras que o falante construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ouviu durante a infância. (PETTER, 2003, p. 15).

Isto é, há um conhecimento linguístico primitivo, independente da escolarização, que as crianças muito pequenas já demonstram, o que se denomina Teoria Gerativa, como propôs Chomsky "[...] a explicação de algumas características particulares do conhecimento linguístico adquiridos e amplamente desenvolvido nos primeiros anos de vida de um ser humano" (NEGRÃO, SCHER E VIOTTI, 2003, p. 97), desta forma, preconizou que seres humanos nascem dotados da linguagem, de um componente cerebral dedicado à língua, partindo de uma capacidade inicial geral, chamada de gramatica universal, que vai se modificando de acordo com as experiências linguísticas oferecidas e a interação da criança nas comunicações verbais com os membros de sua comunidade mais próxima, para tanto, não há necessidade de estímulos específicos, apenas a inserção do pequenos no convívio comum.

2.2 PIAGET, VIGOSTSKY, E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A inteligência prática em crianças (que compreende movimentos sistemáticos, percepção e o uso das mãos) pode ser percebida em bebês em torno de 6 meses de idade, consequentemente os esboços de uma fala inteligente também são parte do desenvolvimento cognitivo na fase inicial. Estas duas vertentes do desenvolvimento eram consideradas em separado pelos estudiosos, sendo assim, a princípio não se relacionavam.

Considerando o trabalho de Jean Piaget (1999), biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, sobre o desenvolvimento humano, em sua divisão do processo de maturação na infância, que compreende os estágios: sensório motor, pré-operacional, operacional concreto e operações formais – é possível constatar que a evolução de uma inteligência que culmina no simbólico e consequentemente na linguagem, prescinde de um amadurecimento do estágio sensório motor, ou seja, nesta etapa o bebê amadurece a compreensão do próprio corpo, dos objetos, do ambiente, desenvolvendo e ampliando sua capacidade de movimentação. A aquisição da linguagem, no entanto, partiria do estágio pré-operatório, começando em torno dos dois anos de idade, ou seja, as funções motoras desenvolvidas seriam um pré-requisito para o desenvolvimento da fala na fase seguinte da maturação.

Para Piaget o fator biológico é a base para o desenvolvimento cognitivo, nesse contexto, desenvolveu conceitos como adaptação, acomodação e assimilação, que são processos para internalizar fatores externos. Em linhas gerais, a assimilação é capacidade de internalizar um conteúdo do ambiente, enquanto a acomodação é um ajuste ao novo conhecimento, por fim, a adaptação acontece quando a criança passa para um nível mais complexo, ou seja, quando há o equilíbrio ente a assimilação e a acomodação.

Desta forma, pode-se concluir que Piaget entendia o cognitivo como uma adaptação, que organiza a função de estruturar o universo do indivíduo. Este conceito refere-se à relação entre o pensamento e os objetos, uma vez que a capacidade cognitiva irá construir mentalmente as estruturas capazes de serem aplicadas às do meio. O sujeito cognoscente constrói o real por meio da ação. Assim, ele os conceitos relacionados ao objeto, espaço, tempo e causalidade. (DIAS, 2010, p. 110).

As capacidades intelectuais são construídas na infância com base nos estágios de desenvolvimento e na interação com o mundo, assim, o pensamento e o comportamento infantil vão sendo elaborados.

É possível perceber da teoria piagetiana que há uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e a linguagem, contudo, a evolução intelectual na infância também se conecta a processos subjetivos e individuais, o que não é considerado nos estudos do autor, "uma postura nesta perspectiva não abre espaço para a manifestação da singularidade na apropriação do objeto de

conhecimento e da linguagem" (DIAS, 2010, p. 117).

As contribuições de Piaget não atribuíram importância na relação entre fala e inteligência prática, apenas com os estudos de Lev Semionovitch Vigotski, psicólogo russo, é que o caráter simbólico ganha lugar como função organizadora tanto para o comportamento como no uso de instrumentos, tendo como premissa

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas da inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VIGOTSKI, 1991, p. 20).

Para Vygotsky (1991) o desenvolvimento da fala é um marco, pois media a relação com o externo e organiza o comportamento, logo, é tão importante a ação e, juntas, fala e ação constituem uma função psicológica complexa; como quem usa um mapa, o uso da fala possibilita à criança realizar mais tarefas, diminuindo a ação impulsiva, pois pode planejar como executar atividades, manipular materialidades e controlar seu comportamento. Seria um movimento cíclico, o controle do comportamento começa antes pelo controle do ambiente, por intermédio da fala, produzindo novas relações tanto com o ambiente como uma nova organização do comportamento, o que mais tarde constitui a base do trabalho produtivo especificamente humano, que é o uso de instrumentos.

Em seus estudos de observação, os experimentos de Vigotski demonstraram dois fatores relevantes em relação à fala e à ação:

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.

Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. As vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (VIGOTSKI, 1991, p. 21).

O autor conclui que o uso da fala é tão visceral como usar os olhos ou mãos, a junção de fala e ação, coloca-nos como sujeito e ao mesmo tempo objeto do nosso próprio comportamento, a princípio a fala segue a ação, para posteriormente determiná-la. Sendo assim, desde os primeiros dias de vida da criança, suas atividades tem significado, uma relação entre o bebê, os objetos e o ambiente, mediada por outras pessoas.

2.3 BEBÊS E A FALA

Segundo as correntes teóricas apresentadas anteriormente é possível constatar a importância da comunicação humana e sua presença desde a primeira infância, as capacidades linguísticas inatas e o meio como fator de estímulo de conhecimentos. Considerando tais pressupostos, temos o bebê como ser biológico, contudo, com um desenvolvimento não linear, ainda sim, pensar em estágios de desenvolvimento tem sua relevância, pois há etapas de desenvolvimento que precisam ser conquistadas para se estabelecer novas conexões. Além de funções naturais, fatores socioculturais interferem diretamente no desenvolvimento infantil.

O primeiro ano de vida de um bebê é crucial em seu desenvolvimento biológico e

psíquico, neste período o pequeno tem total dependência do cuidador, por isso, este momento deve ser visto com muito cuidado, uma vez que, a forma como são atendidas as necessidades do bebê, vai impactar seu comportamento,

O bebê vem ao mundo dotado de um aparato sensitivo que lhe permite perceber cheiros, sabores, acuidades tátil e auditiva. Entretanto, é nas relações com a natureza, com as pessoas e com a cultura que o psiquismo vai se formando. (REIS, 2020. P. 168).

Desde o início do desenvolvimento do bebê, a linguagem já dá indícios da sua presença, já no final do segundo mês de vida, o bebê está demonstrando interesse ao que acontece ao seu redor, esboçando sorrisos e chorando como meio de comunicação com seu cuidador, é neste sentido, que o pequeno é influenciado pelas relações sociais, ampliando sua percepção dos sons, seguida da visão, que vai corroborar suas relações. É assim, que reações involuntárias, instintivas vão dando lugar a atenção voluntária, neste ponto, a linguagem gestual e verbal do cuidador vão ser fundamentais para auxiliar o pequeno a centrar sua atenção.

Em relação à fala, tem-se um processo de desenvolvimento similar, em que se considera os gritos e balbucios como uma fala primitiva e reflexa, condicionadas pelas emoções, é o cuidador que vai dar significado as vocalizações do bebê, à medida que se comunica com o pequeno, vai ampliando sua capacidade comunicativa e suas memórias.

No primeiro ano de vida, o pequeno desenvolve o controle da musculatura da fala; as distinções fonéticas, analisando suas particularidades acústicas e perceptivas,

com base na entonação vocal dos adultos de referência, e a "[..]capacidade de detectar contrastes consonantais, por exemplo, sendo esta habilidade não apenas inata, mas característica do sistema auditivo dos mamíferos" (TRISTÃO E FEITOSA, 2023, p. 460). É também na relação com o outro, que a fala a princípio desconexa do pensamento, vai ganhando significado,

A inter-relação entre pensamento e fala no bebê dar-se-á pela mediação do outro, o adulto cuidador, que nomeia os objetos e lhe atribui significado. Quando o adulto cuidador, por exemplo, dá nome ao brinquedo chamando-o de bola, permite ao bebê o conhecimento acerca do nome desse objeto, e ao demonstrar para que serve a bola, o significa dentro de um contexto cultural. Assim, possibilita-se a interlocução entre pensamento e fala. (REIS, 2020, p. 172)

Aos poucos o bebê vai compreendendo o nome dos objetos e suas funções dentro da cultura, no primeiro ano de vida tendo o adulto como centro deste processo, pois é por meio dele que o pequeno tem acesso aos bens culturais. Durante o período do sexto ao nono mês de vida, os balbucios se intensificam, "os bebês já aos seis meses de idade mostram-se atentos às características prosódicas da fala que ouvem e aos oito meses demonstram interesse por padrões sonoros mais longos, como sequências silábicas" (EIMAS, 1985, apud TRISTÃO E FEITOSA, 2023, p. 460).

Em torno de 1 e 2 anos, as palavras deixam de ser apenas sons sem sentido, para possuir significado, entrelaçando fala e pensamento, representando o mundo, ou seja, a fala constrói conceitos, vocabulário e memórias, "comanda as demais funções superiores – como a atenção, a percepção e, mais tarde, a imaginação e o controle da própria conduta – pela possibilidade de planejar uma ação" (REIS, 2020, p. 174).

A fala e a disponibilidade para com o bebê são chaves no processo de comunicação com os pequenos, pois o adulto, como referência de experiência, vai dar significado as iniciativas comunicativas dos bebês, quando às responde, está reconhecendo as necessidades dos pequenos e possibilitando que a comunicação aconteça. "E como resultado da comunicação, os participantes constroem representações de si mesmos e sobre os outros e, também sua própria valorização e dos outros." (LISINA, 1987. Apud REIS, Marcia Regina dos, 2020, p. 175).

2.4 CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DA FALA

Há uma interdependência entre pensamento e linguagem, em que a palavra vai mediar as relações humanas, consequentemente, o processo de comunicação requer instrumentos linguísticos responsáveis por presentar as experiências sociais e os conhecimentos construídos, por isso, cabe à Educação Infantil promover e ampliar ações educativas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da fala.

No contexto das instituições de ensino no atendimento de bebês, cabe aos educadores práticas pedagógicas que incentivem o desenvolvimento das habilidades linguísticas por meio da interação, uma vez que, nos primeiros anos de vida, o contato com o cuidador vai favorecer ao bebê a capacidade de se apropriar dos conhecimentos do cotidiano, que serão determinantes para perceber o seu entorno. Como já descrito no tópico anterior, o adulto nomeia os objetos e suas funções e, aos poucos, o bebê vai dando significado e entendendo aspectos da cultura em que está inserido.

Assim, o processo de desenvolvimento da fala em bebês está diretamente ligado à sua interação com o adulto, responsável em apresentar o mundo, começando pela construção do vínculo afetivo com o pequeno, que se caracteriza em aspectos do cotidiano que envolvem os cuidados básicos com os recém-nascidos, isto é, atendendo suas necessidades biológicas, contudo, realizando estas ações de forma qualificada, conversando com o bebê, mostrando por meio da linguagem verbal e gestual o que está fazendo em todos os momentos de interação com o pequeno, durante o banho, troca de fralda, alimentação e demais cuidados diários.

As atividades compartilhadas durante os cuidados cotidianos são percebidas pelo bebê como ações que se repetem e, com o tempo, passam a ser previsíveis. Se o adulto nomeia o que está sendo feito e antecipa o que acontecerá em seguida, facilita o início da construção de imagens em sua mente – as primeiras representações mentais –, base do pensamento. As codificações e decodificações de sinais e gestos antecipadores se transformarão, mais tarde, na linguagem verbal. (FALK, 2021, p. 22).

Nesse sentido, Falk (2021) esclarece que o educador deve estar presente na ação com o bebê, seus gestos devem ser sutis, sua voz agradável, estabelecendo um diálogo com o pequeno e olhando-o nos olhos, as mãos que tocam devem igualmente ser gentis e se movimentarem num ritmo compatível com o bebê. Desta forma, o adulto incentiva a reciprocidade e a colaboração da criança nos cuidados diários, passa a atribuir significado nos gestos do bebê por meio da linguagem, consequentemente vai fundamentando a constituição psíquica do pequeno, que conforme vai crescendo, percebe sua colaboração, principalmente quando é valorizada, e, logo, passa a participar voluntariamente.

Reis (2020) destaca que ação dos educadores também é de atrair o bebê, isto é, de chamar sua atenção para o adulto, para que assim, o pequeno percebe as expressões faciais e os movimentos de articulação da fala, primeiro passo, para a imitação futura, sendo assim, conversar é um elemento fundamental para incentivar o desejo dele por falar e se comunicar, bem como, para que possa se apropriar das experiências socioculturais. Para tanto, a autora ressalta que o educador precisa reconhecer o bebê como sujeito ativo na situação comunicativa e não um mero espectador, de forma a ir significando as vocalizações do bebê, pronunciando as palavras de forma correta, sem o uso de diminutivos, abreviações ou infantilizações, uma vez que, "a atividade comunicativa é complexa, pois funções psíquicas superiores como a percepção, a atenção, a memória e o pensamento devem estar em desenvolvimento para que ela aconteça. (REIS, 2020, p. 180).

Retomando as referências apresentadas anteriormente, podemos inferir que na educação de bebês, as práticas cotidianas realizadas de maneira respeitosa e com a participação dos pequenos são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da fala.

Estas ações não excluem propostas pedagógicas que promovam o acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade ou mesmo que incentivem o desenvolvimento sensorial e motor dos bebês. É possível entender o caráter complementar dos recursos apresentados para que a escola possa promover o desenvolvimento das potencialidades dos bebês, que se iniciam em fatores biológicos e culminam em fatores socioculturais e psicológicos, sempre com a mediação do adulto referência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O humano recém-nascido é dotado de inúmeras potencialidades, o desenvolvimento de uma série de capacidades depende diretamente dos cuidados destinados ao bebê, que garantem sua sobrevivência biológica e sua inserção na complexa teia das relações sociais.

Já nos primeiros meses de vida é possível verificar reações sociais nos bebês, numa comunicação social que não se apresenta verbalmente inicialmente, mas sim por gestos e balbucios, os pequenos também ficam muito atentos as expressões faciais e vozes dos seus cuidadores, respondendo a estas a princípio de maneira reativa e, posteriormente de acordo com os estímulos recebidos, voluntariamente.

Assim, o desenvolvimento da ação comunicativa em bebês prescinde ao domínio da fala, baseia-se nas relações sociais, na função do outro, a princípio no pequeno círculo familiar do pequeno e mais tarde estendendo-se a outras instituições que o bebê venha a frequentar, como por exemplo, a escola.

Há um processo de passagem de ser primitivo para ser cultural, em que o desenvolvimento da comunicação ocorre no ambiente social, iniciando na satisfação de necessidades biológicas, passando para um desenvolvimento sociocultural e psicológico, ou seja, o que era natural e biológico é acrescido das funções psíquicas superiores, logo, as ações de cuidado, possibilitam o surgimento de uma linguagem verbal, pois à medida que o adulto interage com o bebê vai dando significado aos sons, atribuindo função aos objetos – inserindo o pequeno na cultura humana.

A ambientação social traz à tona a capacidade humana para a aquisição da linguagem, conforme apresentada anteriormente por corrente teóricas da linguística, o ser humano tem uma habilidade inata para apreensão da linguagem, o que se justifica quando bebês e crianças pequenas demonstram dominar aspectos complexos da sua língua materna e da comunicação humana.

Há ainda uma relação entre o desenvolvimento da fala e da inteligência prática, para além dos estágios de desenvolvimento infantil, mas na ideia de organização por meio da fala e do pensamento, num processo em que se pode perceber a importância do caráter simbólico, que tem uma função organizadora para o comportamento, que como esclarece Vigotski (1991), um marco do desenvolvimento intelectual está na junção entre fala e atividade prática. Assim, a fala media a ação, possibilitando o controle, o planejamento e o aprimoramento de materiais.

Dados os contextos de desenvolvimento infantil para aquisição da linguagem e da fala, é fundamental refletir sobre processos educativos que favoreçam o processo de comunicação dos bebês, pensando ainda, que estes ingressam cada vez mais cedo em instituições de ensino, as creches ou escolas de educação infantil têm grande responsabilidade em oferecer aos pequenos as melhores condições de desenvolvimento.

Profissionais da educação, professoras e professores atuando em turmas de berçário têm grande relevância no processo de desenvolvimento de bebês, uma vez, que as ações cotidianas com bebês, compreendendo os cuidados diários e os momentos de interações configuram-se como ações educativas muito potentes, desde que tenham como premissa a visão do bebê como um sujeito ativo, capaz de influenciar e mudar o contexto em que está inserido e igualmente alguém ativo na atividade comunicativa, que demonstra suas necessidades e impressões.

Na cena educativa, o adulto/professor referência ao responder as necessidades do bebê, incentiva o processo de comunicação e interação e, à medida em que essa relação se amplia, passa a ser modelo de padrão de fala e de comportamento, por isso, o trato do adulto com os bebês deve ser gentil, respeitoso, considerando a participação dos pequenos nas ações tomadas.

Propostas pedagógicas que ampliem o acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade enriquecem as interações e a apropriação dos pequenos da cultura a que pertencem. Portanto, cabe ao docente promover também o contato dos bebês com as produções culturais que são transmitidas por meio da linguagem verbal, como também, de produções que incentivem o desenvolvimento dos demais sentidos, sensações e percepções sensoriais e motoras, uma vez que, as vivências que ocorrem no ambiente escolar vão também impulsionar o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos bebês.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noam. Reflexões sobre a linguagem. São Paulo: Cultrix, 1980.

DIAS, Fernanda. O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem.

Letrônica, Porto Alegre. RS, v.3, n.2, p. 107-119, dez. 2010.

FALK, Judit (org.). Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Loczy. São Paulo:

Omnisciencia, 2021.

NEGRÃO, Esmeralda; SCHER, Ana e VIOTTI, Evani. A competência linguística. In: FIORIN,

José Luiz (org.). Introdução à Linguística. São Paulo: Editora Contexto, 2003, v.1, p. 95-121.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). Introdução à Linguística. São Paulo: Editora Contexto, 2003, p. 11-25.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org). O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

REIS, Marcia Regina dos. O bebê e o desenvolvimento da fala. In: SILVA, José Ricardo, SOUZA, Aparecida Marques, MELLO, Suely Amaral e LIMA, Vanilda Gonçalves de (orgs.). Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. 2. ed. São Carlos:

Pedro & João Editores, 2020, p. 165-182.

SCHIRMANN, Jeisy Keli et al. Fases de desenvolvimento Humano segundo Jean Piaget. CONEDU: VI Congresso de Educação. Ceará, out. 2019.

SOARES, Suzana Macedo. Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciencia, 2020.

TRISTÃO, Rosana Maria e FEITOSA, Maria Angela Guimarães. Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida. Estudos de Psicologia, Brasília, v.8, n.3, p. 459-567, 2003.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A NEUROCIÊNCIA E O LÚDICO

ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar a importância do lúdico na vida da criança, pois por meio de jogos e brincadeiras ela externa sentimentos e põe em prática uma gama de conhecimentos e experiências que vão sendo adquiridos ao longo de suas vivências com a família e outros membros sociais que fazem parte de seu cotidiano. Por outro lado, destaca-se que o lúdico no âmbito educacional, quando utilizado com a finalidade de obter melhores resultados, no decorrer do processo de aprendizagem, vem a ser um instrumento valioso, pois a criança jogando ou brincando, de forma direcionada ou não, realiza essa atividade de forma prazerosa. Contudo elenca-se que para que se tenha um melhor aproveitamento dessa valiosa ferramenta, se faz necessário que o docente conheça o funcionamento do cérebro humano por meio dos estudos e pesquisas realizadas pela Neurociência. Quando desposse de tal conhecimento o docente pode planejar melhor as metodologias de ensino, na qual inclua a ludicidade como instrumento auxiliador de aprendizagem, assim o processo de ensino-aprendizagem se torna dinâmico e significativo, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Palavras-chave: Lúdico; Processo de aprendizagem; Neurociência.

ABSTRACT

This article aims to present the importance of playfulness in the child's life, because through games and play she expresses feelings and puts into practice a range of knowledge and experiences that are acquired over her experiences with family and other members that are part of their daily lives. On the other hand, it is noteworthy that playfulness in the educational field, when used for the purpose of obtaining better results, during the learning process, becomes a valuable instrument, since the child playing or playing, in a directed or not, performs this activity in a pleasant way. However, it is listed that in order to make better use of this valuable tool, it is necessary that the teacher knows the functioning of the human brain through studies and research conducted by Neuroscience. When in possession of such knowledge, the teacher can better plan teaching methodologies, which includes playfulness as a learning aid tool, thus the teaching-learning process becomes dynamic and meaningful, both for those who teach and for those who learn.

Keywords: Ludic; Learning process; Neuroscience.

INTRODUÇÃO

A criança quando realiza alguma atividade lúdica, jogando ou brincando, ela revive situações que fazem parte de seu cotidiano familiar e social. Por meio da ludicidade ela externa sentimentos e põe em prática experiências, conhecimentos e suas impressões a respeito do universo que a rodeia, assim a criança aprende a lidar com situações que por vezes vivem causando sofrimentos, alegrias e tristezas, ou simplesmente o que a sua imaginação lhe proporciona.

No âmbito escolar, trabalhar com atividades que envolvam o lúdico, sendo dirigidas ou não, com a finalidade de auxiliar na transmissão, entendimento e aprendizagem de um determinado assunto, proporciona a criança um momento mágico, pois ela tende a jogar/brincar de forma espontânea, explorando todo o seu repertório de habilidades, pondo em prática sua percepção, ideias e conhecimentos, melhorando a autoestima, autoconhecimento, socialização, interação, etc..

Nesse sentido destaca-se que a criança no decorrer de sua vida estudantil precisa ser estimulada a buscar novos conhecimentos e ampliar os pré-existentes, para tanto se faz necessário que o professor como norteador de aprendizagens, procure novas metodologias que possam ser implementadas a sua práxis a fim de despertar o interesse no aluno e proporcione qualidade no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Em face ao exposto questiona-se: Como o lúdico pode auxiliar no decorrer do processo de ensino-aprendizagem?

As hipóteses conduzem a elencar que o lúdico faz parte do desenvolvimento infantil, sendo importante instrumento que possibilita expor os mais profundos sentimentos, pois a criança ao longo de sua vida realiza várias atividades jogando ou brincando, pois a ludicidade a auxilia na compreender melhor as situações que a envolvem o seu cotidiano, a externar sentimentos, ideias e opiniões a respeito de tudo que se encontra em seu dia a dia.

Assim, esse artigo tem por objetivo retratar “A neurociência e o lúdico: jogos e brincadeiras como instrumentos auxiliares de aprendizagem”, tema central deste, afim de possibilitar aos leitores a refletir a respeito da importância das atividades realizadas por meio da ludicidade durante o processo de aprendizagem.

A metodologia escolhida foi a de revisão bibliográfica de documentos disponíveis na internet ou não, tais como: artigos, livros, monografias, revistas entre outros, de autores como: Guimarães e Silva (2017), Lopes (2011), Nogaro, Fink e Píton (2015), Valério (2016), entre outros que discorrem a respeito do assunto forma concisa e clara.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo de sua história, o homem vem realizando várias atividades que o possibilita a se manter em movimento, dentre essas atividades, encontra-se o lúdico,o qual é inato, ou seja, é próprio do sujeito. A ludicidade infantil, representada por jogos ou brincadeiras, possibilita externar sentimentos, ideias, sonhos, desejos, impressões a respeito do que a rodeia, e etc., assim o lúdico é importante no desenvolvimento da criança no que condiz ao emocional, cognitivo e social.

A neurociência por intermédio de seus conhecimentos realiza uma importante contribuição a educação, pois por meio de seus estudos e pesquisas apresenta novos caminhos que possibilitam uma melhor compreensão a respeito da aprendizagem.

Segundo Sousa et.al (2015) citado por Guimarães e Silva (2017), apontam que:

A Neurociência é uma área de conhecimento que estuda mais profundamente a compreensão do cérebro humano, bem como seu desenvolvimento e funcionamento, envolvendo diferentes profissionais e revolucionando os estudos científicos. Ela dá respostas confiáveis nas questões sobre a aprendizagem humana, auxiliando na compreensão daquilo que é comum a todos os cérebros. (SOUSA, et al., 2015 apud GUIMARÃES e SILVA, 2017 p.126).

De acordo com a neurociência o brincar possibilita a criança a entrar em contato com um universo imenso de aprendizagens, pois segundo Valério (2016):

Por intermédio da brincadeira, a criança explora e reflete sobre a realidade e a cultura na qual está inserida, interiorizando-a. A experimentação de diferentes papéis sociais (o papel de mãe, pai, bombeiro, super-homem) através do faz-de-conta, permite à criança compreender o papel do adulto e aprender a comportar-se e a sentir como ele, constituindo-se como uma preparação para a entrada no mundo dos adultos. A criança procura assim conhecer o mundo e conhecer-se a si mesma. (VALÉRIO, 2016 p.1)

O brincar possibilita a criança a viver situações que se encontram incutida e em conflitos, ao que se refere a sua convivência e relação familiar e social. Brincando a criança busca a solução e resposta para as questões que vivem causando-lhe conflitos internos, encenando, assim, a situação vivida em seu cotidiano que causam medos, agressividades, angústia, introversão, desânimo, frustrações e etc.. Assim, participando e realizando de atividades que envolvem o brincar, a criança aprende a trabalhar os sentimentos que lhe causam desequilíbrio emocional e de personalidade.

Por meio da brincadeira a criança aprende a socializar e interagir, a se comunicar, a prestar atenção, desenvolver a criatividade e imaginação, a respeitar as ideias do outro, compartilhar conhecimentos, a melhorar a sua autoimagem e autoestima. De acordo com Winnicott (1975 apud Valério, 2016 p.3) "a brincadeira é universal e é própria da saúde: o brincar facilita o crescer, logo a saúde".

De acordo com Nogaro, Fink e Píton (2015):

Ao analisar as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento global da criança, percebe-se que essa atividade tão simples incide diretamente noque diz respeito às possibilidades humanas: habilidades, capacidades, inteligências múltiplas e competências com as quais a pessoa nasce e das quais necessita ao longo de sua vida e em diferentes situações. (NOGARO, FINK e PÍTON, 2015 p.282)

O corpo pode ser considerado como a melhor ferramenta que possibilita ao homem a se expressar e realizar atividades. A criança sabe usar essa preciosa ferramenta de forma ampla, utilizando-a como: instrumento musical, brinquedo, meiode comunicação e interação.

O ser humano adulto vive em constante processo de aprendizagem por meio de suas vivências e experiências, ao longo de seu cotidiano. A criança, por sua vez, além de aprender com os outros membros que a rodeia, utiliza a brincadeira como uma fonte inesgotável de aprendizagem que auxiliam em seu desenvolvimento. A brincadeira possui uma função primordial no desenvolvimento da criança "por meio de diferentes canais, permite a criação de situações imaginárias que dão vasão a várias estruturações e organizações/reorganizações de pensamento e expressão de sentimentos" (NOGARO, FINK e PÍTON, 2015 p.282).

Nesse contexto Oliveira (2010), citado por Nogaro, Fink e Píton (2015), aponta que:

Toda atividade lúdica comporta uma dinâmica biopsicossocial intimamente ligada a seu contexto espaço-temporal. Por meio do lúdico, as crianças e jovens não apenas se desenvolvem, mas também refletem a seu modo sobre a sociedade onde vivem

e levantam seus questionamentos, exprimemsuas opiniões sobre o que presenciam e, muitas vezes, chegam até a propor novas formas de lidar com situações mal resolvidas, brincando. (OLIVEIRA, 2010 p.24 apud idem, 2015 p.282)

Diante do convite para participar de uma brincadeira qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que demanda ela desenvolver a capacidade de escolha, autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações e decisões. Nos momentos lúdicos a criança sente-se capaz de pôr em evidência valores e sentimentos, como, por exemplo, a responsabilidade, além de aprender a importância da negociação, da conquista, de conviver com regras e a resolver conflito. (NOGARO, FINK e PITON, 2015 p.283)

Portanto o brincar pode ser considerado como uma das necessidades primárias e básicas da criança, as quais são colocadas em jogo o estabelecimento de relações e competências, pois possibilita uma ampla fonte de aprendizagens, adquirindo conhecimentos e ampliando os pré-existentes. Brincando a criança experimenta várias emoções ao mesmo tempo, as quais geram vários sentimentos, tais como: "negativos: tristeza, medo, hostilidade, frustração, raiva, desespero, culpa, ciúmes; positivos: felicidade, humor, alegria, amor, gratidão, esperança e neutro: compaixão, surpresa" (site PSICO. ONLINE, 2019 s/p).

Lembrando que o ser humano é emotivo, pois realiza várias ações e atividades movidas pela emoção e sentimentos. Contudo, apesar de serem relacionadas como sinônimos, emoção e sentimento conceitualmente são diferentes.

A emoção, conforme Pinto (2001):

A emoção é uma experiência subjetiva que envolve a pessoa toda, a mente e o corpo. É uma reação complexa desencadeada por um estímulo ou pensamento e envolve reações orgânicas e sensações pessoais. É uma resposta que envolve diferentes componentes, nomeadamente uma reação observável, uma excitação fisiológica, uma interpretação cognitiva e uma experiência subjetiva (apud LOPES, 2011

p.2).

Na opinião de Damásio (2000), citado por Lopes (2011 p.2), a emoção consiste numa variação psíquica e física, desencadeada por um estímulo, subjetivamente experimentada e automática e que coloca num estado de resposta ao estímulo, ou seja, as emoções são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e de reagir de forma adaptativa. Segundo o site Psico. Online (2019, s/p) existem seis emoções básicas no ser humano: nojo, raiva, medo, surpresa, alegria e tristeza.

A respeito do sentimento Lopes (2011 p.2) discorre que na opinião de Damásio (2000): "O sentimento é eminentemente exterior; ou seja, o indivíduo experimenta a emoção, da qual surge um "efeito" interno, o sentimento. Os sentimentos são gerados por emoções e sentir emoções significa ter sentimentos". Entretanto, conforme o estudioso, na relação emoção / sentimento, apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existe muitas emoções que não estão, ou seja, todas as emoções originam sentimentos, se estivermos atentos, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções. (DAMÁSIO, 2000 apud LOPES, 2011, p.2)

Nesse sentido elenca-se que o lúdico proporciona a criança sentir emoções que irão auxiliar em sua aprendizagem, pois de acordo com Guimarães e Silva (2017 p. 127) "As emoções que os eventos provocam no educando auxiliam na gravação das informações no cérebro. Quanto mais emoção a criança experimentar, dentro de certos limites, as informações irão se fixar por mais tempo na memória".

Segundo Costa (2013):

O brincar oferece muitas e diversificadas experiências novas, resultando na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, interligando regiões do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades. Devido ao brincar a nossa tomada de decisões, antes restrita à ação do sistema límbico ou sob comando das emoções, passa a contar como apoio do neocórtex e de habilidades racionais. (COSTA, 2013, s/p)

Nesse sentido, elenca-se que segundo a neurociência, o brincar aperfeiçoa a aprendizagem preparando a criança para novas descobertas e conhecimentos, pormeio dessa atividade saberes são postos em prática e novas habilidades são descobertas, sem causar depressão, estresse ou cansaço físico, pois ela realiza de forma prazerosa.

Segundo, Guimarães e Silva (2017 p.127): "Com o brincar o cérebro libera dopamina, conhecido como o hormônio do prazer e a noradrenalina. Assim, outros órgãos são ativados e aprimoram a plasticidade cerebral, tendo como efeito global uma ampla colaboração para o aprendizado".

Relacionando aprendizagem com o brincar, a neurociência aborda que:

O cérebro gosta de brincar porque essa atividade estimula o sistema límbico (responsável pelo processamento das emoções) e produz bem-estar, prazer e alegria. Às brincadeiras, por serem significativas para a rede neural, fortalecem as sinapses (circuitos neurais) que interligam o siste-

ma límbico ao neocórtex, proporcionando a tomada de decisões, ou seja, habilidades racionais que favorecem a aprendizagem. (idem, 2017 p.126)

A criança quando brinca, realiza de forma a permanecer focada e centrada como se estivesse realizando uma atividade normal, comendo, por exemplo, pois no decorrer da brincadeira ela concentra os seus sentidos e conhecimentos no ato e ação que está desenvolvendo, chegando às vezes, a se desligar do mundo que a rodeia. Portanto, o brincar auxilia a criança a ter atenção no momento em que o realiza, possibilitando-lhe assim, melhor concentração e entendimento de novas aprendizagens.

Outro fator importante a ser mencionado se relaciona aos objetos que ela utiliza no decorrer da brincadeira, os quais são, geralmente, são decorrentes de seu conhecimento cultural, às vezes um determinado objeto ou brinquedo é importante para uma criança e já não é para outra, ou ainda, quando mais nova a criança utilizava um determinado brinquedo ou objeto para brincar, contudo no decorrer do tempo o deixa de lado.

A esse respeito Nogaro, Fink e Píton (2015) abordam que:

A relação entre o objeto e a criança é marcada pelos sentidos convencionais, característicos da cultura em que a criança está inserida, e o objeto, de certa forma, intenciona e dá sentido a ação da criança. Com o passar do tempo, a relação entre o objeto, seu significado e sua ação se altera e a criança cria novas e variadas situações de interação com o objeto da brincadeira e as outras pessoas com quem brinca, por meio de sua vasta capacidade de imaginar e criar, do faz de conta. (NOGARO, FINK e PÍTON, 2015 p.284)

Ainda, na opinião dos autores: "A condição que o cérebro humano tem de se recompor e revitalizar (neuroplasticidade) abre outras oportunidades na educação: a criança ainda não aprendeu, mas pode aprender. Há sempre novas portas e possibilidades se abrindo" (NOGARO, FINK e PÍTON, 2015 p.284). O que significa, que professores atentos as possibilidades de aprendizagem, por meio de instrumentos variados, podem explorar o brincar no decorrer da aula, ou seja, utilizar a brincadeira para nortear informações e conteúdos que deseja passar para as crianças.

Certos educadores afirmam que a criança, na primeira infância, necessita de muitos estímulos, quanto mais, melhor. Indubitavelmente, os estímulos na infância são essenciais, mas o mais importante é a qualidade dos mesmos, pois ambientes enriquecedores, com estímulos lúdicos, pautados na brincadeira, no jogo, no faz de conta, desenvolvem mais sinapses nas áreas cerebrais relacionadas à percepção sensorial, do que ambientes desprovidos, empobrecidos (BARTOSZECK, 2013 apud Nogaro, Fink e Píton, 2015 p. 289). Dessa forma, observa-se que estimular a criança ao lúdico pensando em suas necessidades, é proporcionar a ela uma aprendizagem de qualidade e significativa, beneficiando o seu desenvolvimento.

A ludicidade contribui na aprendizagem e conhecimento da criança, pois possibilita criatividade, interação social e crescimento sadio através do relacionamento entre o grupo desenvolvendo seu potencial cognitivo, motor e social. Portanto, elenca-se que quando o docente prioriza um processo de ensino- aprendizagem de qualidade, procura estabelecer atividades que envolvam o lúdico e a conhecer a neurociência a fim de orientar o seu trabalho diário, a sua prática pedagógica, criando novas estratégias que viabilizem as habilidades e os conhecimentos dos discentes. Assim, ter conhecimentos a respeito do envolvimento do cérebro humano e qual a melhor situação para incentiva-lo, é oportunizar a criança um melhor desenvolvimento futuro.

A relação entre a neurociência e o lúdico é fascinante e crucial para entendermos como o brincar afeta o desenvolvimento cerebral das crianças. Aqui estão algumas maneiras pelas quais a neurociência e o lúdico se conectam:

Estímulo cerebral: Estudos neurocientíficos mostram que o brincar ativa áreas importantes do cérebro responsáveis pelo processamento sensorial, cognitivo e emocional. Durante o brincar, o cérebro é estimulado de maneira multifacetada, o que contribui para o desenvolvimento de conexões neurais e circuitos cerebrais.

Desenvolvimento cognitivo: O brincar estimula o pensamento criativo, a resolução de problemas e o raciocínio abstrato, que são habilidades cognitivas fundamentais para o aprendizado e a adaptação. A neurociência nos mostra que o brincar ativo pode promover o desenvolvimento de áreas cerebrais associadas à atenção, memória e habilidades executivas.

Desenvolvimento emocional: O brincar é uma forma natural de as crianças explorarem e expressarem suas emoções. Estudos sugerem que o brincar ativa áreas do cérebro associadas ao processamento emocional e à regulação emocional, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades de empatia, autocontrole e resiliência emocional.

Desenvolvimento social: O brincar em grupo é uma oportunidade importante para as crianças praticarem habilidades sociais, como comunicação, colaboração, negociação e resolução de conflitos. A neurociência

mostra que o brincar em contextos sociais ativa áreas do cérebro envolvidas no reconhecimento facial, na empatia e na compreensão das intenções dos outros.

A primeira infância é a idade mais especial do ser humano, pois essa é uma fase de desenvolvimento social, cultural, político e histórico. A criança nasce sem nenhuma concepção de maldade, crueldade, política, religião, crenças e construções sociais históricas e culturais. Ou seja, esse Ser pode ser moldado de acordo com o meio que a cerca.

Assim como o afeto ativa áreas de prazer o cérebro, o brincar também o faz. Durante a brincadeira, experimenta-se uma onda de sentimentos de prazer e realização diante de novas possibilidades de inventar e criar coisas. Além do brincar ser algo prazeroso é também, uma atividade seria capaz de despertar e desenvolver a personalidade destes pequenos seres. Durante os jogos a criança se auto afirma como pessoa, ela também desenvolve habilidades motoras, o entendimento e cumprimento de regras, a cooperação, comunicação e socialização.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

A educação é um processo de busca pelo conhecimento, por novos caminhos, pela descoberta. Logo, o ensinar é um aprender com o outro e para o outro. E essa possibilidade de entendimento está situada no âmbito do desenvolvimento humano entre iguais com saberes diferentes, e que, portanto, complementam-se, fundem-se.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Em uma análise aprofundada, pode-se compreender que o conhecimento é algo construído por processos, formais ou informais, que se somam ao longo do tempo, "É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. " (FREIRE, 1996, p. 23).Para o docente, prossegue o autor,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p. 23).

Assim, destaca-se a individualidade de cada pessoa enquanto ser em formação, receptora e emissora de informações e conhecimentos, saberes, possibilidades, isto é, "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros." (FREIRE, 1996, p. 59.) E nessa perspectiva, cabe ao professor compreender que não há solução última definitiva e absoluta, mas sim, um processo de formação e continuidade que se estabelece em relação ao outro e a si mesmo, ou seja:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. (FREIRE, 1996, p. 65).

Independente, portanto, da idade e da maturidade absorvida pelo discente, cabe ao docente a humildade de entender e aplicar os conhecimentos obtidos em favor do outro e pelo outro, pois, retribuído diretamente com o aprendizado da experiência e do conhecimento do educando.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. (FREIRE, 2014,p. 96).

Nesse diapasão, a educação infantil assume um papel relevante na formação de cidadãos em um contexto social complexo, e conforme Citon (2012, p. 10):

Na prática educativa o que nos parece estar em jogo é saber se as crianças estão autorizadas a brincar nas escolas e salas de aula. Percebemos, muitas vezes, que na prática da Educação Infantil o brincar é negligenciado ou até mesmo ignorado pelos adultos que têm o papel de pensar na organização do trabalho pedagógico.

É assim que a definição quanto ao lúdico na educação infantil pode ser pensado como ferramenta de ensino e não apenas como momentos de lazer desprovidos de aprendizado. Brincar não é somente recreação, vai muito além, sendo uma forma

bastante complexa que a criança realiza sua comunicação com o ambiente que a cerca, sendo assim, o desenvolvimento advém das trocas mútuas que acontecem. Assim, a criança libera energia e imagina, estabelece regras e descobre meios para resolver dificuldades que surgem no momento da brincadeira, bem como é capaz desenvolver aptidões importantes como a atenção, a memória, a imaginação, desenvolvimento das linguagens e socialização.

Assim sendo, é importante que as atividades lúdicas façam parte da intervenção psicopedagógica frente às dificuldades de aprendizagem da criança. A brincadeira, estando intrinsecamente ligada ao desenvolvimento infantil, também deve estar incorporada no contexto escolar com a finalidade de auxiliar o processo de aprendizagem. As brincadeiras, então, tornam-se parceiras insubstituíveis do desenvolvimento, levando a criança a experimentar comportamentos, ações e percepções sem medo de represálias ou fracassos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração deste artigo buscou o entendimento a respeito da importância do lúdico no desenvolvimento infantil. Elencou-se que no âmbito educacional quando o docente tem por proposta de trabalho, atividades que envolvam jogos e brincadeiras, ele proporciona ao aluno, além do conhecimento de novos assuntos, a possibilidade de realizar uma atividade prazerosa de forma subjetiva e expor habilidades, que por vezes se encontram inibidas, a explorar seus conhecimentos e a ser o construtor de seus saberes.

Ressalta-se que a todo instante ficou bem claro que o lúdico não é apenas uma mera atividade a ser realizada pela criança, mas que deve ser explorada e adicionada às metodologias pedagógicas que pretendam trabalhar uma educação de qualidade. Transformando assim, um mero ensinamento e transmissão de informações em algo prazeroso e significativo ao aluno.

Ao se trabalhar com atividades que envolvam a ludicidade precisa-se ter a intencionalidade de qualificar o processo de aprendizagem, assim a atividade deve ser dirigida e planejada de forma que facilite a transmissão do conhecimento a ser aprendido. Para tanto o professor precisa ser um pesquisador de novas metodologias que tenham por base a brincadeira, pois quando um trabalho é direcionado de forma a proporcionar e possibilitar a ampliação de saberes ele se torna significativo ao aprendente e ao ensinante.

Portanto, utilizar o lúdico no decorrer do desenvolvimento de uma atividade é importante, pois a mesma possui a característica de ser um instrumento mediador e auxiliador da criança na busca de apropriação de conhecimentos e no entendimento do que a rodeia, bem como em seu desenvolvimento, pois durante a atividade lúdica o discente passa a se conhecer melhor, a utilizar habilidades desconhecidas e a compreender o outro, possibilitando assim, o seu desenvolvimento a respeito de si e da sociedade na qual se encontra inserido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Aline Marques da Silva. A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança. Publicado em SEDUC, 2014. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico- para- o-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a.aspx cesso em 15.08.2020.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.

SãoPaulo, SP: Loyola, 2008.

COSTA, Vera Regina da. Por que brincar é importante? Instituto Ciência Hoje, 2013. Disponível em: cienciahoje.uol.com.br/alo-professor/intervalo/2013/10/porque-brincar-e-importante/searchterm=neurociência%. Acesso em 16.08.2020.

OLIVEIRA, Maria Miguel de. A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Revista Ciências da Educação. Maceió, ano I, vol 02, n. 01, Abri/Jun. 2013.

LOPES, Rosimeri Bruno. Emoções. Artigo postado em Psicologado, 2011. Disponível em: https://psicologado.com.br/psicologia-geral/introducao/asemocoes. Acesso em: 17.08.2020.

GUIMARÃES, Adriana Inácio e SILVA, Carlos Alberto Stechhahn da. Reflexões daneurociência sobre o brincar para a aprendizagem. Revista Acadêmica de Pós-

Graduação Multidisciplinar, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 121-130, mar./jun. 2017.

ISSN2594-4800 | e-ISSN 2594-4797 | doi: 10.22287/rpgm.v1i1.475.

NOGARO, Arnaldo, FINK, Alessandra Tiburski e PITON, Maria Regina Guerra. Brincar: reflexões a partir da neurociência para a consolidação da prática lúdica na educação infantil. Artigo publicado em: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 66, p.278 – 294 dez. 2015. ISSN 1676.2584.

PSICO. Online. Sentimento: 17 tipos encontrados no ser humano. Artigo postadoem: 2019. Disponível em: https://psico.online/blog/sentimento-17-tiposde- sentimentos-do-ser-humano/. Acesso em: 17.08.2020.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

ELIANE DIAS NASCIMENTO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na educação regular, especialmente na modalidade da Educação Infantil. Para isso, foi realizado um estudo exploratório de revisão de literatura, contemplando livros e artigos científicos. Os resultados da pesquisa indicam que as atividades lúdicas destacam-se por contemplar o perfil do alunado com Síndrome de Down, onde a assimilação acontece mais rapidamente, uma vez que a idade cronológica é diferente da funcional. Dentre elas, as que envolvem artes e música, pois trabalham o esquema corporal e auxiliam no raciocínio através da reflexão crítica do conteúdo estudado. Concluiu-se também que a efetivação da proposta da Educação Inclusiva depende de mudanças que envolvem equipe gestora, formação docente, disponibilidade de recursos, adaptações curriculares, entre outros. Embora o professor apresenta-se como a peça chave do processo, é preciso que o trabalho seja realizado em conjunto para que a criança seja plenamente atendida e tenha todas as suas capacidades mentais exploradas.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta contribuições sobre o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação regular, ao ingressar na escola, através da Educação Infantil, para que tenham as suas capacidades mentais devidamente exploradas visando o desenvolvimento integral.

O estudo justifica-se em razão da necessidade de tornar a escola verdadeiramente inclusiva, conhecendo quais caminhos devem ser trilhados em prol de um atendimento que realmente contemple todos os alunos, sob uma abordagem que permita o professor trabalhar as potencialidades dos alunos e não suas limitações. No caso da Síndrome de Down, acredita-se que é de suma importância compreender as características do público para desenvolver atividades direcionadas, bem como preparar a escola e equipe pedagógica adequadamente.

Embora a inclusão apresente uma prática complexa, uma vez que envolve a quebra de um paradigma, considerando que por muitos anos os deficientes foram considerados incapazes, acredita-se que com conhecimento, dedicação e engajamento da equipe pode-se desenvolver um trabalho efetivo e permitir que estes indivíduos desfrutem a cidadania de forma plena.

O presente estudo teve como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na Educação Infantil. E objetivos específicos, apresentar a proposta da Educação Inclusiva, conceituar a Síndrome de Down e estudar quais práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento destes indivíduos na Educação Infantil.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a de revisão de literatura. Para isso, livros e artigos científicos foram selecionados com base na temática, utilizando da Biblioteca Digital e bases de dados como Scielo e Google Acadêmico.

DESENVOLVIMENTO-A SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Mendes (2001) a Síndrome de Down caracteriza-se por uma alteração cromossômica, especificamente no cromossomo 21, devido ao acréscimo de um cromossomo, formando um trio no lugar do par, o que justifica o nome "trissomia do 21".

Dessa forma, a Síndrome de Down, na perspectiva genética, é um cromossomo cujo quadro clínico global é explicado por um desiquilíbrio na constituição cromossômica, caracterizando assim, a trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Neste sentido, segundo Mendes (2001) a alteração acontece durante a formação da criança, o que lhe confere características diferenciadas tanto fisicamente como cognitivamente.

Além disso, conforme complementa Mendes (2001) é comum que outros termos sejam designados na medicina para falar da Síndrome de Down, como por exemplo, "trissomia simples", uma vez que há alteração apenas no par 21, bem como "Mosaicismo", nos casos que há diferenciação entre as células, variando entre 46 e 47 cromossomos. Neste contexto, é válido ressaltar que a trissomia simples representa mais de 98% dos casos, enquanto o Mosaicismo apenas 2%.

Silva e Dessen (2005) reiteram mostrando que por muito tempo os indivíduos com Síndrome de Down foram chamados de mongoloide, uma vez que os traços faciais se assemelham as pessoas da Mongólia. No entanto, por ser considerado um termo pre-

conceituoso, aos poucos foi substituída por esta nova denominação que, por sua vez, homenageia John Lang Don Down, médico e pesquisador responsável pela descoberta da Síndrome.

Scwartzan (1999) afirma que a Síndrome de Down está associada a gestação tardia, onde mulheres acima de 34 apresentam mais chances, uma vez que biologicamente os óvulos experimentam característica de envelhecimento nesta fase e no processo de fertilização é comum que existam alterações genéticas.

Cabe ressaltar que devido aos grandes avanços tecnológicos, a Síndrome de Down pode ser descoberta ainda na gestação, onde a princípio o médico verifica algumas características incomuns na ultrassonografia morfológica, que é feita de rotina ao longo dos trimestres. Dentre as características que indicam a Síndrome de Down ainda na gestação, destacam-se alteração na translucência nucal, ou seja, a medida total da nuca, alteração na medida do osso nasal, desenvolvimento cerebral bem como alteração na coluna vertebral (MANTOAN, 2007).

Após a detecção destas características, a gestante é encaminhada para exames mais específicos, que são capazes de detectar geneticamente a existência da alteração. Há exames como a Aminocentese e biopsia do vilo corial, que analisam o líquido amniótico e passam informações mais consistentes no que tange ao desenvolvimento da criança e a existência ou não da Síndrome trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Embora represente um pequeno risco de aborto, uma vez que trata-se de um exame invasivo, é comumente solicitado para que as famílias possuam o diagnóstico precocemente e possam se preparar emocionalmente para receber a criança, além de adquirir informações essenciais para garantir a qualidade de vida trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Após o nascimento, as crianças demonstram dificuldade na mamada, pela sucção precária, bem como deglutição. Os reflexos também são diminuídos e verificados logo após o parto, pois sentem dificuldade ou até mesmo não conseguem flexionar os quadris.

No campo físico, destacam-se o diâmetro fronte-occipital pequeno, os olhos puxados, nariz pequeno e achatado, pescoço curto, geralmente com uma prega palmar, clinodactilida no 5º dedo das mãos, distância entre o 1º e 2º dedo dos pés e hipotonia evidente na língua, que representa a falta de tônus muscular. Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual (SILVA E DESSEN, 2005).

Além disso, o desenvolvimento motor tende a ser prejudicado, uma vez que as crianças apresentam mais lentidão no caminhar, que normalmente acontece entre 18 e 36 meses e não entre 12 e 24 meses como acontecem com indivíduos não acometidos por síndromes (MENDES, 2001).

Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual, que somadas as dificuldades com linguagem, audição, visão, evidenciam que o indivíduo precisa de acompanhamento para que desenvolva suas capacidades mentais (SILVA E DESSEN, 2005).

É comum observar estudantes com Síndrome de Down com dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar de uma situação ou lugar para outro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (SILVA E DESSEN, 2005, p. 10).

Assim, importante ressaltar que a idade cronológica dos indivíduos com Síndrome de Down é diferente da funcional, e isto se dá por conta de lesões no sistema nervoso.

A criança com síndrome de Down tem idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das crianças sem a síndrome. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso. O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

Sendo assim, pensando no processo de aprendizagem, é preciso encontrar ferramentas que trabalhem linguagem, percepção, além do esquema corporal para que o indivíduo se desenvolva em harmonia considerando as limitações provenientes da alteração cromossômica (MORIN, 2004).

Schwartman (1999) mostra que é muito comum que crianças com Síndrome de Down em fase de escolarização possuam dificuldade na fixação dos conteúdos devido ao comprometimento da memória, o que indica a necessidade de recursos que façam do processo de ensino aprendizagem uma construção diária, prazerosa e efetiva, com-

pletamente diferente do sistema de ensino tradicional, que exige que a criança memorize inúmeros conteúdos de forma mecanicista.

Mendes (2001) complementa afirmando que é preciso que a escola desenvolva um trabalho diferenciado com estas crianças, através de profissionais altamente preparados, uma vez há a necessidade de direcionamento, estratégias adequadas e mediação constante, já que estes alunos possuem dificuldades na resolução de problemas.

Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências. Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares

(SCHWARTZMAN, 1999, p. 247)

O referido autor também afirma que os indivíduos com Síndrome de Down possuem características que beneficiam o desenvolvimento, tais como sensibilidade, espontaneidade e desinibição (SASSAKI, 1999).

"Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio" (SCWARTZMAN, 1999, p. 270).

Uma pessoa com Síndrome de Down é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo, pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, quando melhoram os contextos em que a pessoa vive bem com a família, com o mundo social e na escola (MENDES, 2001, p. 123).

Com isso, entende-se que independentemente das diversas alterações citadas na literatura, é preciso considerar as especificidades apresentadas por cada criança, pois é comum que diversos indivíduos com Síndrome de Down apresentem inúmeras diferenças em suas capacidades mentais. Assim, é preciso que o professor tenha um olhar sensível e desenvolva estratégias direcionadas para cada um dos seus alunos sem focar apenas nas limitações e sim nas potencialidades.

A ESCOLA INCLUSIVA

A educação do aluno deficiente na sala regular tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para inclusão, buscando a sua efetividade na prática. Porém, tem acontecido sem a base necessária, principalmente no caso dos professores, que muitas vezes não tem preparo para desempenhar este importante papel, e ainda assim, é forçado a trabalhar baseando-se apenas no senso comum (CARVALHO, 2007).

Assim, antes de apontar qualquer tipo de atividade pedagógica direcionada, é importante ressaltar que a escola que contempla verdadeiramente a inclusão do aluno deficiente em sala regular deve respeitar e valorizar os seus alunos, cada um com sua característica individual, sendo o exemplo para a sociedade, que deve acolher todos os cidadãos, estando sujeita a modificações necessárias visando garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

O processo exige da escola novos recursos de ensino-aprendizagem, que são concebidos a partir de uma mudança da instituição de ensino assim como do professor, reduzindo o conservadorismo de suas práticas pedagógicas, direcionando a educação de forma a atender as necessidades de todos os seus alunos, portadores de deficiência ou não. (MONTEIRO, 2011)

De acordo com Carvalho (2007) a inclusão do deficiente na sala regular é um processo que deve ser progressivamente conquistado. Por se tratar de uma mudança de paradigma, de uma cultura que não está acostumada a lidar com o diferente, a mudança precisa ser conquistada de forma gradativa. Além disso, neste processo gradativo, uma das principais mudanças está relacionada a postura do professor em sala.

A falta de preparo dos professores faz com que atribuam aos alunos mais incapacidades do que eles realmente manifestam, e consequentemente, o aluno tende a se desenvolver dentro de um contexto negativo, prejudicando o desempenho e desenvolvimento (BUENO, 1999).

No entanto, não pode ser atribuída apenas ao professor a responsabilidade da

inclusão. A equipe gestora também precisa ser preparada adequadamente para mediar este processo, pois embora o professor esteja à frente na sala de aula, precisa de respaldo para conseguir atender todos os seus alunos.

Além disso, é importante frisar os pressupostos da Gestão Democrática, através da participação da família no processo educativo. E no caso da inclusão, cada criança apresenta características diferenciadas, mesmo quando apresentam uma mesma deficiente, e neste caso, só a família, por conhecer bem a criança, pode auxiliar o professor a conhecê-la e fazer parte do seu mundo (MENDES, 2001).

Os familiares devem ser parceiros da escola no que tange ao cumprimento das orientações, pois nem tudo será resolvido em sala de aula. Certamente, alguns casos exigirão o trabalho de outros profissionais, seja para melhorar na fala, com os fonoaudiólogos, ou para auxiliar no comportamento, com psicólogos ou psiquiatras, e os responsáveis pela criança devem estar comprometidos em auxiliar nesta jornada (ARTIOLI, 2006).

Schimer (2007) e Costa (2007) Ao falarem sobre o modelo de escola inclusiva mostram que estas têm como principais características o respeito, aceitação, além da confiança no potencial de cada aluno, com ou sem deficiência, proporcionando uma educação de qualidade e livre de preconceitos.

O ambiente escolar deve ser agradável, prazeroso e confortável para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham condições de aprender e desenvolver de forma a superar os medos e desafios que encontram ao longo do dia, auxiliando então a encontrarem meios facilitadores do processo de ensino aprendizagem e locomoção (COSTA, 2007, p. 55)

Em relação as práticas pedagógicas, autores como Praça (2011), defendem a inserção das brincadeiras para potencializar a proposta de inclusão com Síndrome de Down, uma vez que pode-se usar da ludicidade, para realizar experiências diversificadas, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um para que o sucesso na aprendizagem desses alunos seja alcançado.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Como visto na seção anterior, a criança com Síndrome de Down possui comprometimento no desenvolvimento cognitivo, possuindo mais lentidão para dar respostas aos estímulos, além da pouca capacidade de memorização. Sendo assim, através das brincadeiras e jogos, é possível tornar o ambiente propício a aprendizagem deste público, uma vez que trabalha com a linguagem natural da criança, favorecendo a aprendizagem de forma leve, dinâmica e efetiva.

De acordo com Rau (2011), o termo "lúdico" indica ações que proporcionam prazer enquanto realizadas, tais como brincadeiras e jogos. Sendo assim, através da ludicidade, o indivíduo socializa, interage, reflete, torna-se mais crítico, amplia a visão de mundo, desenvolve linguagem, criatividade, sem deixar de lado a satisfação pessoal, que é muito importante para que o desenvolvimento seja efetivo e a aprendizagem transformadora.

Neste contexto, percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, bem como o para a socialização da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano. Se for dada a possibilidade à criança de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo certamente terá o resgate da própria essência de interagir (KISHIMOTO, 2015, p. 34).

Kishimoto (2015) evidencia que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento individual e processo educativo, pois através desta linguagem que a criança passa a se interessar pelo aprendizado, com atenção, construindo conhecimento através dos mais diferentes papéis sociais possíveis.

A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente. (PRAÇA, 2011, p. 32).

Cabe ressaltar que o professor que trabalha em prol da inclusão deve ter a sensibilidade em gerar a curiosidade, desafios e descobrir interesses de seus alunos. Sendo assim, se na sala de aula existir essas possibilidades de a criança aliar ou aprender o jogo com a diversão, estará vinculando a aprendizagem ao saber, a descoberta e a produção do saber, tornando assim a aprendizagem significativa (FRIEDMANN, 2014).

Além disso, considerando que estes indivíduos possuem pouca coordenação devido a hipotonia, faz-se necessário apropriar-se de recursos que ampliam o desenvolvimento psicomotor (JESUS, 2005). Com isso, entende-se que os recursos lúdicos podem ser associados à atividades físicas,

danças, gincanas e até mesmo atividades artísticas através das pinturas e colagens, que não só exploram a sensibilidade nata destas crianças, como também permite que reforcem a coordenação motora fina, concentração, atenção, entre outros (MENDES, 2001).

Scwartzan (1999) ao considerar que estas crianças possuem problemas de memorização e linguagem, afirma que o trabalho desenvolvido com a musicalização pode ser crucial no desenvolvimento de duas capacidades mentais, uma vez que permite a assimilação dos conteúdos de forma lúdica, bem como a ampliação do repertório através do conhecimento dos mais variados termos, além da organização do pensamento.

No entanto, ressalta que uma grande parcela do público possui problemas auditivos associados. Assim, para que as atividades sejam efetivas, é preciso que a família faça acompanhamento médico da criança e insira aparelhos auditivos caso necessário.

Pode-se dizer que a música desenvolve a linguagem e o pensamento, relembrando os estudos de Vygotsky que mostram a necessidade de interrelação entre os dois campos, dando condições para a criança descobrir os sons que estão a sua volta e os que ela pode criar, e através desses criar novas maneiras de se expressar e se comunicar com as pessoas que estão ao seu redor (ANNUNZIATO, 2003).

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagogia e, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças (FERREIRA, 2008).

Diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades aonde se relacione objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita (FERREIRA, 2008).

Nos estudos apresentados por Bréscia (2003, p.60), é destacado que "[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças".

Trabalhar, concomitantemente, as letras das músicas, as músicas, seus sons e contexto histórico-cultural, ajuda e fixa o trabalho pedagógico de maneira a levar o aluno a construir uma relação com a sociedade e o papel da música naquele contexto (ANNUNZIATO, 2003).

Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e também depois de ouvir a música, reforça promove a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos da criança com Síndrome de Down, promovendo uma interação e comunicação social (BRÉSCIA, 2003).

Além disso, se faz necessário uma organização dos grupos, diminuição do número de alunos, mediação do professor com o grupo, simplificar as atividades, selecionar materiais e recursos de apoio para que a criança possa participar de todas as atividades e desenvolver sua autonomia moral e intelectual junto com as outras crianças (BUENO, 1999).

A avaliação deve ser individualizada, criteriosa e completa para cada criança, as informações e orientações devem ser compartilhadas pelas instituições no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, para assim buscar estratégias de melhor aprendizagem por parte da criança. Sendo assim é importante o professor registrar as dificuldades e as possibilidades de cada criança,

A criança com deficiência Síndrome de Down tende a ser mais lenta para agir e dar respostas, é preciso dar mais tempo para que ela se expresse e realize uma atividade. Assim, os recursos pedagógicos devem ser planejados e adaptados pela equipe de inclusão, é necessários equipamentos que possibilitem o ir e vir na escola, que dê mais agilidade para locomoção.

Muitas vezes as escolas centram- se nas suas limitações e não nas suas possibilidades, e isso faz com que deixem de lado o real desenvolvimento dessa criança, limitam- se somente em suprir as necessidades e assim acabam não explorando as reais possibilidades dessa criança para que ela possa se desenvolver. Corroborando com os dizeres de Almeida (2013), é preciso uma transformação da cultura pedagógica e uma reavaliação sobre o Projeto Político.

As adaptações curriculares estão garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), que orientam adaptações no projeto político pedagógico, no currículo, no nível individual.

A construção de um projeto de inclusão deve ser elaborada de forma coletiva, ou seja, todos devem participar dessa construção, e é exigido um trabalho de pesquisa ação, onde devem conter: Estudos, debates avaliação, planejamento, estratégias conjuntas entre professores do ensino regular e especialistas que acompanhem o processo de inclusão, contando com a participação de todos da comunidade escolar (UNICEF, 2000).

Almeida (2013), ao analisar a LDB 96, afirma que os professores são capacitados com especializações adequadas para integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns dentro da sua

formação superior, mas só isso não é o suficiente.

Por lei os alunos com necessidades especiais têm direito ao acesso às classes comuns, e com essa obrigatoriedade houve um aumento desses alunos nas escolas o que demanda investimentos para assegurar aprendizagem e desenvolvimento.

A educação inclusiva é vista tão somente como socialização do aluno, no qual as práticas pedagógicas os excluem, discriminam e os isolam. É necessária superação dessas práticas para que a ação educativa seja um segmento de transformação (ARTIOLI, 2006; ARANHA, 2001).

Os professores devem ser capazes de analisar os alunos e suas diferentes necessidades no processo de aprendizagem para que dessa maneira possa elaborar e adaptar atividades diferenciadas, no intuito de aprimorar o atendimento ao aluno e abastecer com novas técnicas o seu planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do trabalho desenvolvido, percebe-se que não só os professores como as escolas não estão aptas a desenvolverem um trabalho que explore as potencialidades do deficiente, visando corresponder adequadamente a proposta da Educação Inclusiva.

Isto se deve ao fato de que a escola não dispõe de recursos físicos, humanos e estruturais para receber estas crianças, seja no âmbito da disponibilidade de materiais ou até mesmo despreparo da equipe que os atende.

Além disso, através do estudo pode-se perceber que a inclusão exige um trabalho em conjunto que envolve mais do que garantir a matrícula do aluno na sala de aula, e sim a parceria entre equipe gestora, família e professores para que o ambiente escolar torne-se propício ao desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Assim, após toda a adequação da escola visando torná-la verdadeiramente inclusiva, é preciso que o professor esteja plenamente capacitado para trabalhar sob uma perspectiva diferenciada atendendo as necessidades de cada um dos alunos.

Como visto durante o estudo, embora o aluno com Síndrome de Down tenha diversas limitações citadas na literatura, é preciso que o professor trabalhe buscando explorar as suas potencialidades. Como tende a possuir problemas com a memorização e capacidade de resolução de problemas, conclui-se que trabalhar com a ludicidade apresenta-se como o melhor caminho para trabalhar o seu desenvolvimento integral.

Embora a ludicidade abranja inúmeras possibilidades de trabalho, foram encontrados estudos recentes enfatizando os benefícios da música no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, justamente por trabalhar os aspectos que limitam o seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, ainda no campo da ludicidade, atividades que envolvam artes, música, dança, entre outras que exploram o esquema corporal, favorecem o desenvolvimento psicomotor, auxiliando que a criança tenha o preparo adequado para conseguir escrever, desenvolver concentração, atenção, noção de tempo e espaço, entre outros.

Por fim, entende-se que os recursos para trabalhar as potencialidades dos alunos com Síndrome de Down são amplos e é imprescindível que a escola disponha de todos os recursos e esforços para proporcionar este conhecimento essencial para o desenvolvimento humano, no entanto, é preciso rever a base da inclusão através da formação profissional e disponibilidade de materiais adequados para que o trabalho final, ou seja, aquele realizado em sala de aula seja de fato efetivo e que estes indivíduos usufruam da cidadania de forma plena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. M.J.M. Reflexo da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas. Direto em ação, Brasília, v.10, n.1, 2013.

ANNUNZIATO, V. Interagindo com a arte musical. São Paulo, Paulinas, 2003.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, mar. 2001.

ARTIOLI, A.L A educação com aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. Revista Psicologia educacional. n.23 São Paulo: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parametros Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2011. Disponível em . Acesso em 19 de set de 2017.

BUENO, J.G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999.

BRÉSCIA, V.L.P. A música e desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Átomo, 2003.

CARVALHO, V.S. Recursos utilizados na aprendizagem de alunos de classe especial. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: 2007.

FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. Música. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FRIEDMANN, A. A arte de brincar. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JESUS, Sonia Cupertino. Inclusão escolar e a educação especial. 2005. Disponível em: < http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf> Acesso em: Acesso em 25 de Junho de 2019.

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a Educação Infantil. 13º ed. São Paulo: Pioneira, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Defici- ência Mental. Brasília: MEC, 2007.

MENDES, E. G. Raízes históricas da educação inclusiva: Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ago. Marília: UNESP, 2001.

MONTEIRO, M. S. 2004. A Educação Inclusiva. Disponível em:

<www.educacaoonline.pro.br/inclusao>. Acesso em 16 de Julho de 2019.

MORIN, E. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRAÇA, E.T. Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular. Dissertação de mestrado: Mestrado profissional em matemática. Juiz de Fora – Minas Gerais, 2011.

SASSAKI, R.K. Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, A. DESSEN, E. Aprendizagem e Síndrome de Down. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância, Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, Diversidade e Equidade, 2003, baseando-se em dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Censo Demográfico 2000.

A TECNOLOGIA INFLUÊNCIA DIRETAMENTE NA EDUCAÇÃO

ELISANGELA ARAUJO DE SOUZA

RESUMO

O uso das tecnologias no ensino dos conceitos matemáticos se configura como um aspecto ainda complexo, mas que demonstra maior abrangência no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, busca-se a exploração das potencialidades desse uso como referência para que os sistemas de ensino passem a adotá-las como um recurso de extrema importância para a aprendizagem dos estudantes. O presente trabalho visa aprofundar os estudos sobre o ensino da Matemática, articulando essas reflexões com o uso da tecnologia, visto que o currículo precisa estar se adequando às mudanças que ocorrem no sistema escolar em função das modificações que permeiam os diferentes aspectos sociais. A formação docente também precisa inserir os elementos midiáticos e tecnológicos como parte da atualização em serviço e atendendo às novas concepções sobre diversidade nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Tecnologias; Ensino; Aprendizagem; Tics; Renovação.

INTRODUÇÃO

As tecnologias educacionais estão transformando o cenário educacional de várias maneiras, impactando tanto os processos de ensino quanto os de aprendizagem.

Com o advento das tecnologias educacionais, o papel do professor está mudando. Em vez de ser o único detentor do conhecimento, o professor tornase um facilitador e um guia, ajudando os alunos a navegar e a explorar o vasto mundo da informação disponível online. Os professores agora têm a oportunidade de aproveitar recursos digitais para enriquecer suas aulas e personalizar o ensino de acordo com as necessidades de cada aluno.

O pressuposto fundamental do empirismo consiste no fato de que tudo deve passar pelo crivo da experiência: "não há nenhuma concepção no espírito do homem que não tenha sido originada nos órgãos dos sentidos" (HOBBES, 1983).

As tecnologias educacionais proporcionam aos alunos a oportunidade de aprender de maneiras mais ativas e interativas. Em vez de apenas ouvir palestras, os alunos podem participar de atividades práticas, interagir com simulações e experimentos virtuais, colaborar com colegas em projetos online e ter acesso a uma ampla variedade de recursos online, como vídeos educacionais e materiais interativos.

A internet está repleta de recursos educacionais de alta qualidade, mas nem sempre é fácil identificar e acessar esses recursos. As tecnologias educacionais podem ajudar a superar esse desafio, proporcionando aos alunos acesso a bibliotecas digitais, bancos de dados de artigos científicos, materiais didáticos interativos e muito mais. Isso garante que os alunos tenham acesso a informações atualizadas e confiáveis, promovendo uma aprendizagem de qualidade.

As tecnologias educacionais também contribuem para promover uma mentalidade de aprendizagem ao longo da vida. Com o acesso a cursos online, webinars e outras formas de aprendizagem à distância, os estudantes de todas as idades podem continuar aprendendo e desenvolvendo suas habilidades ao longo de suas vidas. Isso é especialmente importante em um mundo em constante evolução, no qual a atualização constante de conhecimentos é essencial para se manter competitivo.

Em termos de aprendizagem o conhecimento seria construído a partir da razão independentemente de experiências e dos sentidos, contrariando a teoria empirista (VILA, 2018).

As tecnologias educacionais desempenham um papel crucial na transformação e no aprimoramento da educação em todos os níveis. Elas oferecem inúmeras oportunidades para melhorar a qualidade e a acessibilidade da educação, personalizar a aprendizagem, engajar os alunos de forma mais significativa e prepará-los para os desafios do século XXI. No entanto, é importante destacar que, embora as tecnologias educacionais sejam ferramentas poderosas, elas não substituem a presença e o papel essencial dos professores. A combinação de tecnologia e pedagogia eficaz é a chave para alcançar os melhores resultados educacionais. Portanto, é fundamental investir em tecnologias educacionais e fornecer treinamento adequado aos professores, garantindo que eles possam aproveitar ao máximo essas ferramentas e criar ambientes de aprendizagem estimulantes e eficazes para os alunos de todas as idades.

Nos últimos anos, temos testemunhado uma rápida evolução nas tecnologias educacionais, que têm revolucionado a maneira como os alunos aprendem e os professores ensinam. As tecnologias educacionais referem-se ao uso de tecnologias digitais, como computadores, tablets, smartphones e software educacional, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Essas

ferramentas têm o potencial de melhorar o acesso à educação, personalizar a aprendizagem, envolver os alunos de forma mais significativa e prepará-los para os desafios do século XXI. Nesta introdução, exploraremos a importância das tecnologias educacionais para estudantes de todas as idades, discutindo os benefícios dessas ferramentas e sua capacidade de transformar o cenário educacional atual.

Uma das maiores vantagens das tecnologias educacionais é a sua capacidade de proporcionar acesso à educação a alunos que, de outra forma, teriam dificuldades em obter educação formal. Por meio da aprendizagem online e de cursos à distância, estudantes de todas as idades e em diferentes partes do mundo podem ter acesso a conteúdos educacionais de qualidade, permitindo que eles superem barreiras geográficas e financeiras.

As tecnologias educacionais oferecem ferramentas para personalizar a aprendizagem com base nas necessidades individuais dos alunos. Por meio do uso de algoritmos adaptativos, softwares de aprendizagem adaptativa podem identificar as lacunas no conhecimento dos alunos e fornecer conteúdos e atividades específicos para preencher essas lacunas. Isso permite que cada aluno aprenda no seu próprio ritmo e receba suporte personalizado, aumentando a eficácia da educação.

Toda prática pedagógica reflete a concepção do educador relativamente ao que seja em se arrepender. Em consonância com Oliveira e Moreira (2001, p.15):

Quando nós professores nos propomos a ensinar determinados conteúdos circulares aos nossos alunos, colocamos em ação, ainda que não tenhamos consciência disso, uma série de ideias e práticas que acumulamos ao longo de nossa formação e do nosso exercício profissional, as quais espelham o significado que atribuímos aos processos de ensino e aprendizagem.

Outro benefício significativo das tecnologias educacionais é a capacidade de envolver os alunos de forma mais significativa. O uso de recursos multimídia, como vídeos, jogos interativos e simulações, torna o aprendizado mais interessante e divertido, o que pode aumentar o interesse e a motivação dos alunos. Além disso, as tecnologias educacionais podem facilitar a colaboração entre os alunos, permitindo que eles trabalhem em projetos em grupo e compartilhem suas ideias de forma mais eficiente.

Vivemos em uma era digital, na qual a tecnologia desempenha um papel fundamental em quase todos os aspectos das nossas vidas. Portanto, é essencial preparar os estudantes para os desafios do século XXI, que demandam habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração e fluência digital. As tecnologias educacionais podem ajudar a desenvolver essas habilidades, proporcionando aos alunos experiências práticas com tecnologia e ensinando-os a usar a tecnologia de forma eficaz e ética.

O processamento das informações ocorre por intermédio dos processos mentais do indivíduo. Nesses processos devem ser considerados os sentidos internos e externos (OLIVEIRA e MOREIRA, 2001).

O USO DE TICS NA EDUCAÇÃO

Ainda há desafios a serem enfrentados no que diz respeito à utilização das TICs na educação básica, como a falta de infraestrutura adequada e acesso à internet em algumas regiões do país. No entanto, é preciso buscar soluções para esses obstáculos e garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no uso das tecnologias.

Em suma, o uso das TICs na educação básica possui uma importância cada vez maior para todos os estudantes. Essas tecnologias permitem tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e atrativas, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Além disso, contribuem para a inclusão digital e social, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de um ambiente colaborativo e cooperativo entre os alunos. No entanto, é preciso investir na formação dos professores e superar os desafios para garantir o acesso igualitário às TICs em todas as escolas.

Nos últimos anos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm desempenhado um papel cada vez mais significativo na sociedade e, consequentemente, na educação. O avanço tecnológico trouxe consigo uma série de ferramentas que podem ser utilizadas no ambiente educacional, proporcionando inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem. Neste contexto, a utilização das TICs na educação básica tem se tornado uma prática cada vez mais comum e necessária.

A tecnologia da informação e da comunicação afeta cada vez mais a vida das pessoas a todo tempo. Atualmente tornou-se rotina a potencialização das atividades humanas com a utilização da TIC, como exemplo podemos citar: uma simples marcação de consulta médica, movimentação bancária, reconhecimento de voz, cabines de aeronaves onde praticamente cabe ao piloto somente a gestão do voo, pois o restante é executado por agentes tecnológicos (CASTILHO, LUCIANE, 2015).

As TICs, que englobam diferentes recursos tecnológicos como computadores, tablets, smartphones e a internet, permitem aos estudantes terem acesso a um vasto universo de informações e conteúdos de for-

ma rápida e eficiente. Através dessas tecnologias, os estudantes podem expandir seus horizontes e aprofundar seus conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento, como história, física, matemática, geografia, entre outras.

Uma das principais vantagens do uso das TICs na educação básica é a possibilidade de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. Com o auxílio de recursos audiovisuais como vídeos, jogos educativos e apresentações multimídia, os professores podem tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e envolvente para os estudantes. Além disso, as TICs também permitem a utilização de aplicativos e softwares específicos, que tornam as atividades mais personalizadas e adaptadas às necessidades individuais de cada aluno.

[...] aproveitando ao máximo as potencialidades comunicacionais e pedagógicas dos recursos técnicos: criação de materiais e estratégias, metodologias, formação de educadores como professores, comunicadores, produtores, tutores, e produção de conhecimento. Essa conjunção de "tecnologias da informação e comunicação com sólidas bases pedagógicas", exige uma adequada infraestrutura que, valendo-se de um ambiente virtual de aprendizagem colaborativo, se paute pela qualidade e não somente pela quantidade (BOHN, 2011, apud in CASTILHO, LUCIANE, 2015)

Outro benefício do uso das TICs na educação básica é a promoção da inclusão digital e social. Vivemos em uma era digital, na qual o acesso à informação e o domínio das tecnologias são essenciais para que os indivíduos possam se inserir plenamente na sociedade. Portanto, é fundamental que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e utilizar as TICs desde cedo, a fim de desenvolverem habilidades digitais que serão fundamentais para o seu futuro.

O uso desses recursos de TI pode se dar a partir de duas perspectivas: apenas como ferramenta didático-pedagógica - a instrumentalidade – ou um elemento carregado de conteúdo que representa nova forma de pensar e agir - o fundamento (PRETTO, 1994, p. 23). A segunda alternativa representa inserir a escola "num só movimento para a alfabetização da imagem, da comunicação, da informação - e ao mesmo tempo, da língua e da escrita" (FUSARI, 1994, p. 40). Por isso, o contato dos professores com a tecnologia em atividades educativas deve ser diferente daquele que os meios de comunicação de massa proporcionam. (CASTILHO, LUCIANE, 2015)

Além disso, a utilização das TICs na educação básica também contribui para a construção de um ambiente colaborativo e cooperativo entre os estudantes. Através das tecnologias, os alunos podem compartilhar informações e conhecimentos, realizar trabalhos em grupo de forma virtual, criar projetos colaborativos e trocar experiências com estudantes de outras escolas, cidades e até mesmo países. Essa interação entre os estudantes faz com que o aprendizado seja mais significativo e estimulante, desenvolvendo habilidades socioemocionais importantes, como a capacidade de trabalho em equipe e a empatia.

No entanto, é importante ressaltar que o uso das TICs na educação básica requer um planejamento cuidadoso e uma formação adequada por parte dos professores. A simples disponibilidade das tecnologias não garantirá automaticamente a qualidade do ensino. É necessário investir na capacitação dos educadores para que eles possam utilizar as TICs de forma eficiente e integrada com as práticas pedagógicas.

VIEIRA (2011) ressalta duas possibilidades para se fazer uso das TICs, a primeira é de que o professor deve fazer uso deste para instruir os alunos e a segunda possibilidade é que o professor deve criar condições para que os alunos descrevam seus pensamentos, reconstrua-os e materialize-os por meio de novas linguagens, nesse processo o educando é desafiado a transformar as informações em conhecimentos práticos para a vida. Pois como diz Vieira:

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados 82 e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para sua utilização (VIEIRA, 2011, p. 4).

O ENSINO SUPERIOR E A TECNOLOGIA

A adaptação das escolas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ainda é um desafio para alguns educadores, pois muitos não possuem domínio das ferramentas tecnológicas. O estudo e a utilização da rede mundial de computadores- a internet, tecnologia que muda radicalmente a vida de todos também vive em constantes mudanças, não sendo um produto definido e acabado, o que torna mais difícil o processo de comunicação, mas ao mesmo tempo prático e rápido, o que faz do usuário estar sempre em atualização.

As tecnologias também têm sido amplamente utilizadas para promover a colaboração e a interação entre os estudantes. Plataformas de estudo em grupo e fóruns de discussão estimulam a troca de ideias e o trabalho em equipe, possibilitando uma experiência de aprendizado mais colaborativa e enriquecedora. Além disso, a realização de videoconferências e a utilização de ferramentas de comunicação online facilitam a interação entre estudantes e professores, mesmo à distância, promovendo uma maior integração e participação dos alunos.

Outra importante aplicação das tecnologias nas instituições de ensino superior é a disponibilização de recursos e laboratórios virtuais. Com o uso de simulações e ambientes virtuais, os estudantes podem vivenciar situações práticas e experimentos de forma segura e controlada, possibilitando uma melhor compreensão dos conceitos teóricos. Isso é especialmente relevante nas áreas de ciências e engenharias, onde a experimentação e prática são fundamentais.

O uso das novas tecnologias da informação e comunicação na escola não significa apenas um modismo. Se as escolas e universidades pretendem formar cidadãos para se integrarem na sociedade, a utilização destes recursos ajudará a formar cidadãos e trabalhadores mais preparados, pois em muitas áreas da sociedade estas tecnologias estão há muito tempo sendo utilizadas como nos bancos, indústrias, transportes, comércio e outros (TORRES, 2006).

Além disso, as tecnologias também têm se mostrado eficazes na melhoria da comunicação interna das instituições de ensino superior. Sistemas de gestão integrada e plataformas de comunicação interna agilizam processos administrativos, como matrículas e inscrições, permitindo uma maior eficiência nos trâmites acadêmicos. Comunidades virtuais de professores e funcionários também podem ser criadas, facilitando a troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas.

No entanto, é importante ressaltar que a integração das tecnologias nas instituições de ensino superior deve ser feita de forma planejada e consciente, levando em consideração aspectos como infraestrutura, capacitação dos professores e acessibilidade. Além disso, é fundamental garantir a segurança e privacidade dos dados dos estudantes, adotando medidas de proteção e cumprindo as legislações vigentes.

Nesse sentido, cabe às instituições de ensino superior investir em recursos tecnológicos, capacitando seus professores e promovendo a cultura da inovação. Afinal, as tecnologias têm o potencial de revolucionar o ensino, tornando-o mais acessível, dinâmico e personalizado.

As tecnologias têm desempenhado um papel cada vez mais relevante nas instituições de ensino superior nos últimos anos. Com o avanço da digitalização e a popularização dos dispositivos eletrônicos, essas tecnologias têm se tornado uma ferramenta essencial para aprimorar a qualidade do ensino e proporcionar uma experiência mais enriquecedora para os estudantes.

Uma das principais aplicações das tecnologias nas instituições de ensino superior é a facilitação do acesso e disponibilização de conteúdo. Com a criação de plataformas de ensino online e o uso de dispositivos móveis, os estudantes podem acessar materiais didáticos, como livros, artigos e vídeos, de qualquer lugar e a qualquer momento. Isso contribui para uma maior autonomia e flexibilidade no aprendizado, permitindo que os alunos possam estudar de acordo com o seu próprio ritmo.

Além disso, as tecnologias também têm se mostrado eficientes no acompanhamento e avaliação do desempenho dos estudantes. Os sistemas de gestão acadêmica permitem que os professores registrem notas e registros de presença de forma mais eficiente, proporcionando uma maior agilidade na comunicação dos resultados. Além disso, o uso de softwares de aprendizagem adaptativa permite que os alunos recebam feedback personalizado e possam identificar seus pontos fortes e fracos, contribuindo para um aprendizado mais efetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da tecnologia em ambientes educacionais tem se mostrado cada vez mais indispensável nos dias de hoje. Com os avanços tecnológicos e a enorme quantidade de informações disponíveis, é fundamental que os métodos de ensino acompanhem essa evolução, garantindo um aprendizado eficiente e atualizado.

O ritmo acelerado das inovações tecnológicas, assimiladas tão rapidamente pelos alunos, exige que a educação também acelere o passo, tornando o ensino mais criativo, estimulando o interesse pela aprendizagem. O que se percebe hoje é que a própria tecnologia pode ser uma ferramenta eficaz para o alcance desse objetivo. Entendendo a escola como um espaço de criação de cultura, esta deve incorporar os produtos culturais e as práticas sociais mais avançadas da sociedade em que nos encontramos. Espera-se, assim, da escola uma importante contribuição no sentido de ajudar as crianças e os jovens a viver em um ambiente cada vez mais “automatizado”, através do uso da eletrônica e das telecomunicações. O horizonte de uma criança, hoje em dia, ultrapassa claramente o limite físico da sua escola, da sua cidade ou do seu país, quer se trate

do horizonte cultural, social, pessoal ou profissional. (PAZ, MICHELI, 2013)

Uma das principais vantagens de utilizar a tecnologia na educação é a possibilidade de acesso a informações de maneira rápida e fácil. Com apenas alguns cliques, alunos e professores podem ter acesso a um vasto conteúdo de qualidade, que auxilia no processo de aprendizagem e enriquece as aulas.

Além disso, a tecnologia também oferece métodos de ensino mais dinâmicos e interativos. Com recursos como vídeos, jogos educativos, simulações e realidade virtual, é possível tornar as aulas mais atrativas e estimulantes para os alunos, tornando o aprendizado uma experiência mais prazerosa e significativa.

Outra grande vantagem do uso da tecnologia na educação é a possibilidade de personalização do ensino. Com o auxílio de softwares e plataformas específicas, é possível adaptar o conteúdo e as atividades de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, permitindo um ensino mais individualizado e eficiente.

No entanto, é importante ressaltar que o uso da tecnologia não deve substituir o papel do professor, mas sim complementá-lo. O professor continua a ser fundamental na transmissão do conhecimento, no estímulo ao pensamento crítico e na orientação dos alunos.

Por fim, é indiscutível que a tecnologia veio para ficar e possui um papel fundamental nos ambientes educacionais. Ela oferece possibilidades inovadoras de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de alunos mais preparados e conectados com o mundo contemporâneo.

Portanto, é necessário que as instituições de ensino e os profissionais da educação estejam abertos e preparados para incorporar as ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas, a fim de proporcionar uma educação de qualidade, atualizada e atrativa para os estudantes. O uso consciente da tecnologia aliado ao conhecimento e expertise do professor certamente trará resultados significativos para a educação.

REFERÊNCIAIS

_____. Saberes Pedagógicos e atividades docentes. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. Vidas de Professores. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995.

(Coleção Ciências da Educação).

CASTILHO, Luciane Barbosa. O uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC's) no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior brasileiro. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. Prática Pedagógica – Tecnologias e ensino presencial e a distância. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto

Alegre: Artmed, 2000

SETTON, Maria da Graça, Mídia e Educação. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco

AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

ELISETE GASPAR BARBOSA DA SILVA

RESUMO

Este estudo investiga as dificuldades encontradas no processo de desenvolvimento da leitura e escrita, explorando os principais desafios enfrentados por crianças e adultos. Sem recorrer a textos anteriores, examinamos fatores intrínsecos e extrínsecos que influenciam negativamente a aquisição dessas habilidades fundamentais. Além disso, discutimos estratégias potenciais para auxiliar os indivíduos com dificuldades de leitura e escrita, visando promover uma alfabetização eficaz e inclusiva. A leitura e a escrita são habilidades essenciais para a comunicação e o desenvolvimento intelectual dos indivíduos. No entanto, muitas pessoas enfrentam desafios significativos ao adquirir e aprimorar essas competências. Neste estudo, investigamos os obstáculos encontrados no processo de aprendizagem da leitura e escrita, sem fazer referência a textos anteriores. Nosso objetivo é analisar criticamente essas dificuldades e propor estratégias para superá-las, levando em consideração fatores intrínsecos e extrínsecos que impactam o desenvolvimento dessas habilidades. Pode-se concluir que as dificuldades na leitura e escrita representam um desafio significativo para muitas pessoas. Sem fazer referência a textos anteriores, este estudo analisou criticamente os fatores intrínsecos e extrínsecos que contribuem para essas dificuldades. É essencial reconhecer que cada indivíduo é único em sua jornada de aprendizado e que abordagens personalizadas são necessárias para promover uma alfabetização eficaz e inclusiva. Estratégias como intervenções específicas, suporte educacional e ambiente de ensino enriquecido podem ajudar a superar essas dificuldades e permitir que os indivíduos alcancem seu potencial máximo na leitura e escrita.

Palavras-chave: Escrita; Leitura; Potencial.

INTRODUÇÃO

A pesquisa é um valioso instrumento na construção / reconstrução do conhecimento, por meio da qual se obtém a investigação de um fenômeno, sobre o qual se deseja debruçar. Segundo Demo (1987), "pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade" (p. 23). Dessa forma, a pesquisa tem contribuído com o avanço da sociedade, pois permite ao pesquisador um maior conhecimento acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (GIL, 1999, p. 43).

Para realização desse trabalho foi utilizada a pesquisa qualitativa e investigação de alguns teóricos, filósofos, educadores, autores sobre a problemas na aprendizagem da leitura e da escrita.

A técnica utilizada foi a pesquisa por meio de alguns artigos, leitura de alguns livros de psicólogos, educadores, filósofos, entre outros, que acreditavam ou acreditam em uma educação de qualidade, tendo em vista os problemas na aprendizagem da leitura e da escrita.

A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados e precisa ser interpretada pelo pesquisador, que é influenciado ao mesmo tempo, pelos textos lidos e pelos valores e crenças que possui, resultado das experiências vivenciadas.

Dentro das ideologias que norteiam os pensamentos dos autores que citarei dentro desse trabalho científico, é impossível realizar uma pesquisa mantendo-se neutra. Na pesquisa bibliográfica existe uma interlocução constante entre pesquisador e o texto.

Este trabalho ativo de leitura e reflexão é que possibilitou produzir conhecimento a respeito de um assunto pelo qual se tem muitas interrogações. Muitos desses questionamentos poderão ser esclarecidos durante este trabalho científico. Outros suscitarão novos questionamentos, que certamente poderão se constituir em novos objetos de pesquisa.

Por meio desse trabalho científico tem-se o propósito de refletir sobre os aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita.

FORMAÇÃO ACADÊMICA

A formação acadêmica e experiência profissional na educação têm trazido uma preocupação constante relacionada ao aprender a lidar com o desconhecido, com os conflitos, com inusitados, com erros, com a dificuldade de como transformar informação em conhecimento.

A escola, no cumprimento de sua função social, deverá desenvolver nas crianças que nela confiam a sua formação, competências e habilidades para prepara-las para agir conforme as exigências da contemporaneidade.

Não havendo possibilidade de se distanciar dessa realidade, todos os profissionais da educação sentem a necessidade de refletir sobre suas ações pedagógicas no que se diz respeito a conhecer e reconhecer a importância do sujeito da aprendizagem, a aprender o que pode facilitar ou dificultar o que ele aprenda.

Atualmente a sociedade experimenta mudanças rápidas e complexas devido ao fluxo de informações variadas e numerosas. As crianças são estimuladas continuamente, por meio de sons e imagens, a perceber um mundo plural, colorido, virtual e interligado. Não podemos mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, entre outros recursos tecnológicos, que são veículos de

Definimos alfabetização como um contínuo processo de descoberta, reconhecimento, conexão, interpretação e internalização do universo da linguagem escrita.

O processo de alfabetização está intrinsecamente ligado à comunicação em si. Para aprender a falar, a criança interage com seu ambiente imediato e assim aprende a se expressar verbalmente.

Na alfabetização, a criança também deve ser protagonista no processo de aquisição da escrita. Ela atua como um agente ativo na aprendizagem da leitura e escrita ao interagir com o ambiente, com os outros e consigo mesma.

Portanto, é crucial que o professor crie atividades que permitam à criança vivenciar temas cativantes, estimulando-a com prazerosas práticas de leitura e escrita. É essencial buscar o significado do que se lê e escreve, interagindo com a linguagem escrita e oral como um objeto de conhecimento, compartilhando saberes e estabelecendo conexões com outras áreas de aprendizagem, a fim de proporcionar uma alfabetização livre de dificuldades.

Dessa forma, ao pensar, agir, formular hipóteses, refletir e construir seu próprio conhecimento, a criança será capaz de ler e escrever o mundo ao seu redor.

Conforme Ferreiro (1991, p. 27): "Os dois polos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem levar em consideração o terceiro elemento dessa relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvido nessa aprendizagem".

A APRENDIZAGEM

A aplicação de abordagens evolutivas proporciona uma aprendizagem significativa para as crianças. É fundamental organizar o trabalho educativo de forma a permitir que os alunos experimentem e vivenciem a prática de produção de textos. O documento PCN's/LP destaca a importância de ensinar aos alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem, envolvendo os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas, quanto com a linguagem escrita em si, abordando os aspectos discursivos relacionados à linguagem utilizada na escrita. Desde o início de sua jornada escolar, os alunos devem ser incentivados a produzir seus próprios textos, mesmo que ainda não saibam grafá-los corretamente, escrevendo da forma que lhes for possível, mesmo que não seja de maneira convencional.

O educador das séries iniciais enfrenta o desafio de compreender o processo de aprendizagem e buscar agir de forma dinâmica, diversificando as atividades que desenvolvam as habilidades da linguagem verbal, como leitura, escrita, fala e escuta. A leitura é a habilidade linguística mais complexa e desafiadora. Ela envolve a aquisição da lectoescrita e compreende duas operações fundamentais: decodificação e compreensão.

A decodificação refere-se à capacidade de reconhecer e associar sinais gráficos a sons ou nomes. Essa competência linguística envolve o reconhecimento das letras e a tradução dos sinais gráficos para a linguagem oral ou outro sistema de signos. A aprendizagem da decodificação ocorre por meio do conhecimento do alfabeto e da leitura em voz alta. Conhecer o alfabeto não se limita apenas ao reconhecimento das letras, mas também envolve compreender a evolução da escrita, incluindo a fase pictográfica (representação por desenhos), ideográfica (representação de ideias sem indicar os sons das palavras) e fonográfica (representação dos sons das palavras).

As funções essenciais da leitura são: transformar, compreender e julgar. Transformar ocorre quando o leitor converte a linguagem escrita em linguagem oral. Compreender é a capacidade de captar e atribuir sentido ao conteúdo da mensagem. Julgar envolve a habilidade do leitor de analisar o valor da mensagem.

A psicolinguística considera a leitura como uma habilidade complexa, envolvendo vários processos cognitivo-linguísticos em diferentes níveis. Inicia-se com um estímulo visual e deve resultar na decodificação e compreensão desse estímulo.

Os processos básicos da leitura, também chamados de "processos de nível inferior", são fundamentais para o reconhecimento e compreensão das palavras. Eles desempenham um papel crucial nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura e devem ser bem assimilados até a quarta série, pois um déficit nesses processos pode prejudicar o desenvolvimento dos processos

superiores de compreensão da leitura.

A leitura faz uma diferença significativa na escrita da criança (e do adulto), pois ao ler, memorizamos as correspondências entre a ortografia e o som das palavras, sem a necessidade de memorizar regras específicas. Além disso, amplia-se o vocabulário e o conhecimento das estruturas textuais, o que contribui para uma escrita mais eficaz.

É crucial que a criança cresça em um ambiente familiar letrado. O contato com irmãos, adultos e vizinhos, por meio de interações, conversas e brincadeiras, é psicologicamente e culturalmente importante para o desenvolvimento das competências fundamentais da leitura. No entanto, muitas crianças de ambientes extremamente desfavorecidos não têm essa oportunidade, e é essencial que elas sejam incentivadas a ter contato com jornais, revistas, livros e outros materiais de leitura.

Os adultos que fazem parte da vida da criança desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Eles devem ser modelos de leitura, ler com frequência para a criança e introduzir a prática da leitura o mais cedo possível.

Existe um consenso generalizado no país de que a qualidade da Educação está em declínio. Esse é um problema que precisa ser resolvido, especialmente no que diz respeito à alfabetização adequada das crianças no primeiro ano escolar, principalmente aquelas que têm dificuldades de aprendizagem.

É crucial reduzir o alto índice de reprovação. Além disso, dados do SAEB revelam que 18% dos alunos chegam à quarta série sem dominar os princípios básicos de leitura e escrita. Essas crianças, que enfrentaram dificuldades no início de sua vida escolar, geralmente vêm de famílias com pouco acesso à leitura e à escrita e sofrem com a falta de apoio adequado do sistema educacional, o que as deixa em uma situação caótica.

É necessário realizar um diagnóstico para avaliar o nível da turma. É importante identificar o progresso e as dificuldades dos alunos, a fim de planejar aulas eficazes e propor atividades adequadas que os levem a um maior desenvolvimento, permitindo que cheguem ao final do ano com habilidades adequadas de leitura e escrita.

Saber ler e escrever é essencial para a autonomia da criança em relação à comunicação com a família e o ambiente ao seu redor, e tem um papel importante no campo das representações sociais.

A leitura nos desafia intelectualmente e nos conecta com o mundo, permitindo que adquiramos novos conhecimentos. Tanto a leitura quanto a escrita têm um lugar significativo na vida das pessoas, concedendo-nos o poder do conhecimento, a capacidade de associar ideias, planejar, sintetizar informações, tornando-nos mais críticos e renovando nossa criatividade.

Por sua vez, a tarefa de escrever requer uma série de atitudes conscientes e conhecimentos prévios por parte do escritor, refletindo sua história e envolvendo o ato de leitura.

"Para aprender a escrever, é necessário ter acesso a uma variedade de textos escritos, observar como a escrita é utilizada em diferentes situações, enfrentar os desafios reais que a escrita apresenta àqueles que se propõem a produzi-la e arriscar-se a escrever da melhor maneira possível, recebendo ajuda daqueles que já sabem escrever. Dessa forma, a abordagem da escrita na escola não deve inibir os alunos ou afastá-los do objetivo pretendido; pelo contrário, é necessário aproximá-los, especialmente quando estão iniciando oficialmente sua jornada no mundo da escrita por meio do processo de alfabetização. Afinal, esse é o começo de uma jornada que eles deverão percorrer para se tornarem cidadãos da cultura escrita" (PCN, 1997, p.66).

Os primeiros passos em direção à aprendizagem ocorrem no ambiente familiar, independentemente de serem filhos de pais alfabetizados ou não. No entanto, o desenvolvimento da linguagem é o ponto de partida para a aquisição do conhecimento da criança.

Conforme mencionado por Araújo e Oliveira, "Em um ambiente familiar rico em termos psicológicos e culturais, as crianças geralmente desenvolvem as competências fundamentais para a leitura por meio da interação com irmãos, adultos e vizinhos, por meio de conversas e brincadeiras. (...) Essas competências são adquiridas de forma informal. No entanto, muitas crianças provenientes de ambientes desfavorecidos não têm a oportunidade de desenvolvê-las" (p.61).

De acordo com Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004), o processo de escolarização tem início quando as crianças ingressam na educação formal, no primeiro ano, e envolve o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para as aprendizagens subsequentes.

Isso não significa que as crianças chegam à escola sem nenhum conhecimento. Elas iniciam os primeiros anos do ensino fundamental com uma variedade de ideias, hipóteses e convicções pessoais profundamente enraizadas em relação à linguagem escrita.

A concepção teórica que guia este trabalho é baseada nos pressupostos do construtivismo sociointeracionista, também

conhecido como sociointeracionismo ou socioconstrutivismo, como mencionado por Ribeiro (1999, p. 37):

O sujeito é visto como um indivíduo que traz conhecimentos decorrentes de suas estruturas cognitivas e de suas aprendizagens e experiências vividas, assim como também os recebe do meio ambiente. E é nessa interação que os conhecimentos e aprendizagens são construídos.

Como apresenta Ferreiro (2001. p.4) “Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização”.

As adversidades na aquisição de conhecimento de acordo com Carrera (2009) estão relacionadas a um desempenho escolar abaixo do esperado para a idade do indivíduo. Fonseca (1995) acrescenta que essas dificuldades podem envolver problemas auditivos, de fala, leitura, escrita e raciocínio matemático.

É notório que os desafios relacionados à aquisição de conhecimento são uma realidade constante na vida dos profissionais da educação. Nesse sentido, acredita-se que pesquisas sobre esse assunto contribuam para a prática dos educadores, permitindo-lhes identificar e abordar de maneira personalizada os estudantes com desempenho acadêmico insatisfatório. Fonseca (1995, p.243) adverte que: "É crucial combater o aumento das dificuldades de aprendizagem e, para tal, é essencial analisar a questão em sua essência."

Por outro lado, é imprescindível considerar que cada indivíduo passa por um processo de aprendizagem único e que diversos aspectos emocionais podem dificultá-lo. Além disso, a detecção precoce das dificuldades de aprendizagem pode minimizar suas consequências.

Na contemporaneidade, não há uma definição precisa do termo "dificuldade de aprendizagem". De acordo com Carrera (2009), o tema envolve um desempenho escolar aquém do esperado, seja na leitura, na escrita ou no cálculo matemático. Além disso, destaca-se que o problema de aprendizagem pode ser considerado um sintoma temporário, pois a criança pode aprender a superar suas dificuldades. Portanto, a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem é de extrema importância.

Nesse sentido, compartilhamos da opinião de Fonseca (1995) quando ele ressalta que a sociedade e a escola não devem simplesmente aguardar pelo fracasso acadêmico, sendo responsabilidade da instituição educacional instruir todas as crianças.

Portanto, a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem é essencial, pois possibilita a implementação de intervenções pedagógicas adequadas às necessidades individuais de cada criança. Ademais, é importante ressaltar que uma criança com dificuldades de aprendizagem não deve ser rotulada como deficiente, mas sim reconhecida como alguém que aprende de maneira distinta. Oliveira (1996, p.7) complementa, enfatizando que: "A criança possui características individuais que devem ser respeitadas.

Ainda em relação à identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, Sana (2005, p.12) adverte que: "[...] Quanto mais tarde o problema for diagnosticado, maiores danos causará ao bemestar emocional, pois a autoestima da criança que não consegue aprender diminui, podendo levar à agressividade, à introversão ou a outros sintomas que são simples pedidos de ajuda, um alerta para que alguém tome providências e descubra o que está acontecendo com ela. Portanto, pais e professores, especialmente nas séries iniciais, devem estar atentos às crianças que apresentam qualquer tipo de dificuldade ou comportamento inadequado, para que medidas adequadas sejam tomadas a tempo de evitar problemas comportamentais e emocionais mais graves." (SANA, 2005, p.12)

Morais (2006, p.25) afirma que:

É crucial, portanto, que haja uma preocupação em identificar precocemente a causa da dificuldade de aprendizagem. O diagnóstico precoce do distúrbio de aprendizagem é um elemento fundamental para a superação das dificuldades escolares. Além de orientar os educadores e pais sobre a melhor abordagem para lidar com a criança, direciona a formulação de programas de reforço escolar e a adoção de estratégias clínicas e/ou educacionais que auxiliam no desenvolvimento escolar da criança.

Destaca-se a importância da identificação precoce, pois quanto antes forem identificadas e trabalhadas de forma adequada as dificuldades de aprendizagem, menores serão as consequências para o indivíduo que está aprendendo. O papel essencial do educador é garantir que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira satisfatória. Além de transmitir conhecimento, o professor deve estar atento às necessidades individuais dos alunos e criar situações

propícias para a aprendizagem.

No que diz respeito ao encontro entre o professor e um aluno com dificuldades de aprendizagem, Carrera (2009, p.81) ilustra importância do diálogo e da parceria entre eles: "O professor é a peça-chave para a identificação, prevenção e superação das dificuldades de aprendizagem. O diálogo entre professor e aluno é fundamental para que sejam identificadas as dificuldades e para que sejam estabelecidas estratégias de intervenção."

É fundamental que o professor esteja preparado para lidar com as dificuldades de aprendizagem, buscando conhecimento sobre o tema e desenvolvendo habilidades específicas para ajudar os alunos. Além disso, é importante que a escola ofereça um ambiente inclusivo, que acolha e respeite as diferenças individuais, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Para identificar precocemente as dificuldades de aprendizagem, é necessário observar atentamente o desempenho dos alunos, tanto em atividades individuais quanto em grupo, além de estar atento a possíveis comportamentos de desinteresse, frustração ou baixa autoestima relacionados ao processo de aprendizagem. A comunicação aberta e constante com os pais ou responsáveis também é fundamental para identificar possíveis dificuldades.

Uma vez identificadas as dificuldades, é importante que sejam desenvolvidas estratégias de intervenção adequadas. Isso pode envolver adaptações no ensino, uso de recursos pedagógicos diferenciados, oferecimento de suporte individualizado, encaminhamento para profissionais especializados ou outros recursos disponíveis na escola. O objetivo é proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todos os alunos possam desenvolver seu potencial da melhor forma possível.

Em resumo, a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem é de extrema importância para que sejam adotadas medidas adequadas e eficazes de intervenção. O papel do professor é crucial nesse processo, assim como a parceria com os pais e a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Cada aluno é único, e é fundamental respeitar e atender às suas necessidades individuais, visando promover o seu pleno desenvolvimento acadêmico e emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tratou de questões relacionadas à aquisição de habilidades durante o processo inicial de leitura e escrita, assim como as origens do insucesso escolar e algumas abordagens adotadas por educadores e profissionais de psicopedagogia para facilitar a aprendizagem. O objetivo deste trabalho é contribuir para os debates sobre dificuldades de aprendizagem, expondo diversas perspectivas psicopedagógicas.

Por meio deste estudo, não se busca soluções simplistas, pois os fenômenos em questão são complexos e desafiadores de serem explicados. No entanto, enfatiza-se a importância do compromisso profissional, da busca contínua por aprimoramento acadêmico e da adoção de metodologias de trabalho alternativas, a fim de promover avanços significativos no processo educacional.

Ao longo do tempo, foram atribuídos vários papéis ao educador: protetor da criança, supervisor, detentor do conhecimento, entre outros conceitos relacionados às diferentes teorias pedagógicas.

Educadores questionam o papel do professor na atividade educativa. Alguns defendem que o professor é um facilitador da aprendizagem, enquanto outros afirmam que ele é um transmissor da cultura e do conhecimento. No entanto, a função primordial é garantir ao aluno o acesso ao conhecimento. É essencial considerar que o conhecimento é a base para a criatividade. Para ser criativo, o indivíduo precisa ter uma sólida base de conhecimento, e ser crítico implica em uma abordagem ao conhecimento que vai além da espontaneidade e da reflexão superficial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Célia Maria Perracini de; FABRE, Luzia Viviane. Ajude a criança a superar seus problemas psicológicos. Paraná: Pinha, 1995.

BOSSA, N.A. Fracasso escolar. Um olhar psicopedagógico. Porto Alegre, RS. Artmed, 2002.

BOSSA, N.A.. As dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre, RS, Artmed, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais – PCN's. Brasília; Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Criatividade e Dificuldade de Aprendizagem: Avaliação com Procedimentos Tradicional e Assistido. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-Abr 2006, Vol. 22 n. 1, pp. 069-078. Presente site: WWW.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29846.pdf Acesso em: 01 jun.2024.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em

processo. 15ª ed. São Paulo, Cortez, 2004.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24. Ed. São Paulo, Ática, 1984.

FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem. 2 Ed Porto Alegre, RS, Artmed, 1995.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2 ed. Ver. Aum. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que completam. São Paulo. Autores associados, Cortez, 1989, (coleção polêmica do nosso tempo).

VIGOTSKI. Pensamento e Linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Dificuldades na escrita. Dislexia Disgrafia Discalculia Disortografia. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. Problemas de Aprendizagem. 2 ed. São Paulo: Ática, 1990.

OLIVEIRA, João Batista. Araújo. Alfabetização de Crianças e

Adultos: novos parâmetros. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.

A MOTRICIDADE PELO VIÉS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIZANGELA DE SOUSA RODRIGUES NUNES

RESUMO

O presente trabalho evidencia a importância da motricidade no desenvolvimento infantil e como essa ciência é fundamental no desenvolvimento escolar de nossas crianças. Muitas vezes professores se deparam em sala de aula com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e esses problemas afetam o desempenho escolar dos mesmos, mas nem sempre isso está ligado a fatores neurológicos, a falta de experiência motora também prejudica o aprendizado. Pode-se afirmar que os jogos, as brincadeiras e o movimento são ferramentas essenciais para a aprendizagem, pois propiciam um desenvolvimento físico, intelectual e uma maior compreensão do esquema corporal, elementos importantes para o desenvolvimento de uma aprendizagem realmente significativa tornando possível a interação social com o mundo e com a cultura vigente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Motricidade; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo apresentar os benefícios da motricidade no desenvolvimento infantil e na escola, sendo esta, um objeto colaborador indispensável na aprendizagem dos alunos.

No cotidiano das salas de aula, professores buscam formas para tornar o ensino mais estimulante e, consequentemente, mais eficaz. Uma das alternativas encontradas pelos profissionais que lidam diretamente com a educação, em especial as séries iniciais é a contribuição da Psicomotricidade, ciência que integra corpo e mente de maneira global. Nas escolas, as dificuldades na aprendizagem estão intimamente ligadas ao desenvolvimento motor, devido a isso, a educação psicomotora é tão recomendada pelos educadores da atualidade.

Os professores podem se questionar a respeito dessas aprendizagens que normalmente são vistas como de responsabilidade das aulas de Educação Física, quando na verdade devem ser trabalhadas também do ponto de vista da sala de aula por meio de jogos, brincadeiras, jogos dramáticos, ou seja, o movimento precisa ganhar o seu espaço também dentro da sala de aula, sobretudo nas séries iniciais, pois é na instituição escolar onde as crianças passam uma boa parte do seu tempo. Acreditamos que a quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem encaminhadas ao serviço de orientação educacional, sala de recursos outros profissionais ou clínicas especializadas seria bem menor se os professores conhecessem a importância da realização de atividades psicomotoras como instrumentos capazes de sanar muitas dessas dificuldades.

A Psicomotricidade está presente no simples ato de brincar e quando a criança brinca, ela aprende, se desenvolve, cresce, se socializa, aprende a respeitar os limites, assimila e incorpora dados da sua própria cultura. Brincar é coisa séria, por isso é importante o aprofundamento do papel de todos os elementos que compõem o brincar, de forma clara e consciente.

Sendo o corpo, o principal canal de conhecimento e de leitura do mundo, o desenvolvimento psicomotor é o ponto de referência para que o professor saiba avaliar qualquer atraso na motricidade, que poderá comprometer todo o desempenho escolar da criança.

Cabe salientar que uma atividade bem planejada e intencionada almeja não só o envolvimento do cérebro, mas dos músculos que se influenciam juntamente com a mente. Torna-se essencial o redirecionamento da prática educativa voltada para esse olhar de vincular o trabalho escolar ao movimento, envolvendo raciocínio e ações cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

A MOTRICIDADE E O PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM

Antes da aquisição da fala a criança se utiliza de gestos, movimentos e expressões corporais para se comunicar, se relacionar e explorar o meio no qual ela vive.

“O movimento, assim como o exercício é de fundamental importância no desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança”. (Fátima Alves, 2012).

O presente estudo pretende fazer um breve levantamento histórico da psicomotricidade e sua real importância no processo de ensino aprendizagem

A motricidade é uma ciência originária da França, os primeiros estudos iniciaram no final do século XIX. O termo foi estudado inicialmente pelos médicos neurologistas que despertaram o desejo de explicar determinados fenômenos clínicos ganhando força a partir da exploração da neurofisiologia.

A partir desses estudos concluiu-se que a motricidade averigua as associações e

influências entre a motricidade e o psiquismo. A respeito da ligação entre a motricidade e o psiquismo, Damasceno (1997, p.14) ressalva que "no sentido estrito, não há motricidade pura de todo elemento corporal objetivo e, por outro lado, não há pensamento sem corpo, sem atitudes e sem movimentos, pois todo movimento, no nível de execução, implica uma certa vivência mental", enfatizando desta forma a origem do termo que é dividido em duas palavras: de origem grega a palavra "Psique" significa fenômenos da mente (sensações, percepção, etc.) a outra palavra de origem latina "Moto" ou "Motriz" tem por definição, força que dá movimento.

Como vimos, a motricidade teve início e está incorporado à medicina, porém após estudos realizados, tornou-se impossível associar o movimento apenas a "um prisma puramente anatômico e mecanicista" Mello (2005), o autor ressalva ainda a importância da medicina no "[...] diagnóstico de inúmeras perturbações das funções nervosas, os mecanismos dos sistemas piramidal, extrapiramidal e cerebelar [...]", porém segundo Mello apenas esses não completam todos os questionamentos acerca da "execução de movimentos" e dos "distúrbios psicomotores."

Desta forma podemos entender que a Psicomotricidade estuda as relações e as influências entre psiquismo e motricidade. Todas as sensações, os afetos, as emoções, as representações e os simbolismos estão dentro deste psiquismo. Assim, também como os processos relacionais e sociais. A Associação Brasileira de

Psicomotricidade acrescenta que "a psicomotricidade pode também ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade."

Analisando o conceito de Psicomotricidade percebemos que Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação descreve a Psicomotricidade como "[...] uma neurociência que expressa o pensamento através do ato motor harmônico. É a sintonia fina que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizado".

Para (Loureiro apud ISPE-GAE) "A Psicomotricidade é a otimização corporal dos potenciais neuro, psicocognitivo funcionais, sujeitos as leis de desenvolvimento e maturação, manifestados pela dimensão simbólica corporal própria, original e especial do ser humano"

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

Outros autores que marcaram a história da Psicomotricidade com suas contribuições foram Piaget, Wallon, Freud entre outros.

Responsável por redefinir o conceito de debilidade motora e por determinar de forma inteligível os transtornos psicomotores, Julian de Ajuriaguerra é dos estudiosos mais importantes nos estudos de psicomotricidade, ele define a psicomotricidade como "ciência da saúde e da educação, pois indiferente das diversas escolas, psicológicas, condutistas, evolutista, genéticas, etc. Ela visa a representação e a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo". (Ajuriaguerra apud ISPE-GAE)

Através dessas definições podemos entender a psicomotricidade uma ciência relativamente nova que vem evoluindo ao passo que seus estudiosos vão explorando a área. Ela compila outras áreas e não só a médica como destacado no trecho acima, sua evolução foi gradativa.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade ao descrever em seu site a história da Psicomotricidade, destaca a importância da Dupré, médico, que foi o primeiro a explorar a debilidade motora, a neuropsiquiatria de importância inigualável no campo psicomotor realizou estudos sobre a debilidade mental e seu entrelaçamento com os movimentos, Dupré é o responsável por afirmar que "a independência da debilidade motora (antecedente do sintoma psicomotor) de um possível correlato neurológico." Destaca também a importância de Edouard Guilmain que em 1935 desenvolveu o exame psicomotor que realizava diagnóstico de "indicação da terapêutica e de prognóstico"

Conduzido pela escola francesa, que no período do século XX mais precisamente nas décadas iniciais também influenciaram a psiquiatria infantil e outras ciências ligadas ao desenvolvimento e conhecimento do ser humano, a

Psicomotricidade no Brasil foi tomando sua forma. A partir da década de 50 (cinquenta) a Psicomotricidade passou a ser estudada de forma aprofunda permitindo que seus fundamentos causassem intervenções em diversas áreas principalmente na educação e na saúde. Sua influência surgiu inicialmente nas escolas especiais, como um instrumento pedagógico, corrigindo os distúrbios psicomotores de crianças com deficiências.

No ano de 1979 houve a primeira edição do Encontro Nacional de Psicomo-

tricidade, encontro no qual pôde-se discutir posicionamentos teóricos e avanços nos estudos dos pesquisadores Brasileiros. Diversos profissionais estrangeiros vieram para o Brasil com a finalidade de expandir a Psicomotricidade no país e desta forma aproximadamente em 1980 iniciou a formação de profissionais no âmbito da Psicomotricidade e desta forma essa ciência se tornou influente no Brasil, nos dias atuais diversas escolas oferecem cursos, especializações e a área é amplamente difundida tanto no campo da educação quanto no da saúde.

Atualmente, no Brasil, diversas Universidades oferecem cursos de pós-graduação, e em 29 de maio de 1989, pelo Decreto Lei nº 97.782 foi autorizado no Rio de Janeiro o primeiro curso de graduação em Psicomotricidade. Existem também diversos núcleos de formação, habilitando e formando profissionais em práticas psicomotoras específicas. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE)

Visto brevemente os conceitos, os avanços e conquistas alcançadas pelos estudiosos desta ciência podemos observar os possíveis benefícios apresentados em forma de teoria, nos capítulos posteriores explicaremos como a Psicomotricidade é aplicada na educação escolar e como sua aplicação pode influenciar no desenvolvimento infantil.

A IMPORTÂNCIA DA MOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Um dos intuitos da motricidade é fomentar a base para a educação, daquelas capacidades indispensáveis à aprendizagem escolar, evitando dificuldades tão frequentes à alfabetização. Deste modo, criança é vista em sua totalidade e nas possibilidades que apresenta em relação ao meio, isto é, a educação deve ser feita em função da idade e dos interesses das crianças.

"O indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói, através da interação com o meio e de suas próprias realizações". (FONSECA, 2004, p.19)

A teoria de Piaget afirma que a inteligência se constrói a partir da atividade motriz das crianças. Dos primeiros anos de vida até os sete anos, aproximadamente, a educação da criança é psicomotriz. Tudo, o conhecimento e a aprendizagem, centram-se na ação da criança sobre o meio, os demais e as experiências através de sua ação e movimento. Através da psicomotricidade consegue-se estimular e reeducar os movimentos da criança, através de um trabalho orientado à atividade motriz e brincadeiras.

Segundo Lê Boulch (1987), é de grande importância a educação pelo movimento no processo escolar, uma vez que seu objetivo central é contribuir para o desenvolvimento motor da criança.

De acordo com Lê Boulch (1987),

"(...) na educação infantil, a educação psicomotora possui um papel relevante na prevenção das dificuldades escolares, ou seja, ela promove um desenvolvimento total do indivíduo. Nessa etapa da vida escolar, exercícios corporais e atividade psicomotora assegura a noção espacial, o domínio corporal, permitindo que a criança satisfaça sua necessidade do movimento."

Pois sendo o corpo a origem das habilidades cognitivas, a estimulação do desenvolvimento psicomotor torna-se indispensável no processo global de aprendizagem. Isso origina habilidades necessárias para o jogo e a brincadeira à criança.

Ainda sobre esse assunto, Le Boulch destaca a importância de a psicomotricidade ser trabalhada na escola desde as séries iniciais:

"A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo desenvolvendo a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas." (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Conforme afirma Negrine (1995, p. 20) um dos argumentos que justificam a educação psicomotora na educação básica durante a fase pré-escolar é a clareza sobre seu papel na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Uma vez que é durante esse período que a personalidade de cada indivíduo vai sendo moldada. É o momento em que a criança constrói os principais instrumentos internos cujos servirão primeiramente de maneira inconsciente e depois conscientemente para interagir-se com a sua realidade externa. Assim, através da interação com o meio, a criança descobre, inventa, resiste, pergunta, argumenta e socializa-se.

Mediante o processo de ensino-aprendizagem é muito importante que os educadores, principalmente os de Educação Infantil, tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para que os conteúdos acadêmicos a serem trabalhados estejam de acordo com as necessidades psicomotoras daquela faixa-etária.

Existem alguns pré-requisitos para as crianças, do ponto de vista psicomotor, para uma aprendizagem significativa em sala de aula:

- Coordenação global - noções de localização, lateralidade, dominância e, con-

sequentemente, orientação espaço-temporal.

• Coordenação fina - bom domínio do gesto e do instrumento

• Orientação espacial - noções de tempo, duração de intervalos, sequência, ordenação e ritmo.

• Acuidade auditiva e visual, mas só é possível propiciar estes estímulos se eles estiverem integrados e bem orientados.

A falta ou a deficiência em algum ou em todos esses aspectos gerará dificuldades na aprendizagem, e por vezes a criança começa a demonstrar através de:

• Desinteresse, irresponsabilidade, agressividade;

• Hiperatividade, baixo nível de atenção, dificuldade para seguir instruções;

• Imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade;

• Fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza, falta de controle dos impulsos, entre outros.

Por conta disso, o professor tem um papel fundamental na construção do processo de aprendizagem dos alunos, e têm ainda mais ênfase quando se trata da educação infantil, pois nesse período é através do vínculo aluno-professor que se dá a aprendizagem, que acontece especialmente no campo emocional.

E o professor tem diversas estratégias para cooperar neste processo para que não se torne algo doloroso e sofrido para as crianças. Através de uma investigação minuciosa de como cada criança se apropria do conhecimento, procurando descobrir as potencialidades e limitações, habilidades e fraquezas de cada um, sob todos os aspectos que envolvem este intrincado processo, que é o do aprendizado.

Deste modo, com o trabalho adequado da psicomotricidade em sala de aula, em parceria com a educação física, e com o auxílio e dedicação do educador poderá amenizar as dificuldades de aprendizagem presenciadas pelos educandos, diminuindo o fracasso escolar, contribuindo para uma educação de qualidade.

Podemos concordar com Lê Boulch com sua literatura bastante coerente ainda para os dias atuais quando diz que, a criança em idade pré-escolar precisa de uma educação voltada para o corpo, ou seja, ela não pode apenas ser uma mera expectadora da aprendizagem, nem pode aprender somente através de atos mecânicos. Uma educação voltada para o movimento corporal, relacionada com a brincadeira e os jogos, todos com uma intencionalidade, permite que a criança adquira gradativamente habilidades que a levem a uma educação que não separa corpo e

mente, mas que a vê de um modo global. (LE BOULCH, 1987).

O desenvolvimento psicomotor evolui do geral para o específico. No decorrer do processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, orientação temporal e pré-escrita) são usados com frequência, sendo importantes para que a criança aprenda a associar noções de tempo e espaço, conceitos, ou seja, adquira conhecimentos.

“Para a maioria das crianças que passam por dificuldades de escolaridade, a causa do problema não está no nível da classe a que chegaram, mas bem antes, no nível das bases" (DE MEUR, A. STAES, 1989)

Uma dificuldade em um destes elementos poderá prejudicar a aprendizagem, criando barreiras. A criança que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras.

Entendendo que a má formação psicomotora pode acarretar problemas na aprendizagem qual seria, então, o papel da escola na prevenção desse quadro?

escola tem papel fundamental no desenvolvimento no sistema psicomotor da criança, principalmente porque a educação psicomotora deve ser trabalhada nas séries iniciais. Pois é na Educação Infantil, que a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal.

Baseando-se em Quirós e Scharager, Negrine enfatiza que a lateralidade é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem. Pois uma criança cuja lateralidade não é bem definida, não percebe a diferença entre seu lado dominante e o outro. Possui dificuldades de descriminação visual por apresentar problemas de noção espacial, não nota diferença de esquerda e direita e, muitas vezes, é incapaz de seguir a diferença gráfica, ou seja, leitura iniciada pela esquerda. (MEUR; STAES, 1991)

Há alterações psicomotoras que interferem nas tarefas escolares, com reflexos diretos na escrita, dentre os quais podem ser citados:

• Falta de maturidade motora, a qual se manifesta através de uma debilidade motora na realização dos movimentos gráfi-

cos, na lentidão e na dificuldade de maneira geral;

• Tonicidade alterada para menos ou para excesso: as crianças hipotônicas fazem traço débil e letras mal acabadas ou incompletas, e as crianças hipertônicas realizam o traço com demasiada pressão, sendo frequentes as sinestesias e os movimentos espasmódicos;

• Falta de coordenações psicomotoras que, isolada ou juntamente com as alterações neurológicas ou emocionais, se manifestam através de dificuldades mais ou menos graves, em alguns casos, para segurar o lápis e controlar os movimentos.

Assim cada capacidade psicomotora mal constituída traz seus prejuízos para a criança em desenvolvimento. Como podemos observar abaixo:

• Esquema corporal: quando mal instituído, a criança não coordena bem os movimentos. Vê-se que é atrasada quando se despe que as habilidades manuais lhe são difíceis. Na escola a caligrafia é feia e a leitura expressiva, não harmoniosa: o gesto vem após a palavra, a criança não segue o ritmo da leitura ou então para no meio de uma palavra (L. Picq; P. Vayer, 1977).

• Orientação temporal e espacial: de acordo com L. Nascimento, M. Machado (1986), "os problemas quanto à orientação temporal e orientação espacial, como, por exemplo, com a noção antes - depois, acarretam principalmente confusão na ordenação dos elementos de uma sílaba. A criança sente dificuldade em reconstruir uma frase cujas palavras estejam misturadas, sendo a análise gramatical um quebra-cabeça para ela".

• Má organização espacial ou temporal acarreta fracasso em matemática. Com efeito, para calcular a criança deve ter pontos de referência, colocar os números corretamente, possuir noção de fileira, de coluna, deve conseguir combinar as formas para fazer construções geométricas (Lê Boulch, 1982).

MOTRICIDADE E PRIMEIRA INFÂNCIA

As crianças mesmo antes de nascerem se movimentam no útero. Já na infância crianças são sinônimos de movimento. Primeiros passos, andar, correr, pular, agachar etc., são habilidades básicas aprendidas e adquiridas na infância. São movimentos construídos de acordo com as necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas, esses movimentos tornam-se parte dos comportamentos, formando assim uma cultura corporal de movimento.

Na vida intrauterina o feto já se movimenta, mas na vida extrauterina as crianças começam a movimentar-se, adquirindo aos poucos maior controle sobre seu próprio corpo, se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo (BARRETO, 2000).

O movimento permite a criança vivenciar o mundo e a si mesma. Descobrir-se enquanto individuo no mundo, a partir de experiências concretas através do seu corpo e de seus movimentos, que gerarão habilidades básicas essenciais para o desenvolvimento intelectual.

Segundo Vayer (1984), a criança reconhece o mundo em que vive através de seu corpo e para isso, é importante que ela tenha consciência e controle do mesmo. Pois é através da coordenação de seus movimentos e capacidade de deslocamento que a criança se coloca para explorar o mundo e estabelecer os seus conhecimentos.

O enfoque agora não é apenas no corpo em movimento, mas num sujeito com seu corpo em movimento. (...) O sujeito diz com seu corpo, com sua motricidade e com seus gestos (...). (LEVIN, 1995, p.42)

Segundo Ajuriaguerra (s.d. apud. GONÇALVES, 1983, p. 21), “A psicomotricidade é a expressão de um pensamento pelo ato motor preciso, econômico e harmonioso”. Assim, a psicomotricidade estabelece o equilíbrio desse ser, oferecendo-lhe possibilidades de encontrar seu espaço e de se identificar com o meio do qual faz parte.

Movimentar-se é parte integral do ser humano. Já na infância tudo passa pela descoberta do ser, do fazer, do conseguir. O período da primeira infância é o tempo das descobertas sobre si e sobre o mundo, e grande parte dessas descobertas são feitas a partir do próprio corpo.

Todas as experiências da criança (o prazer e a dor, o sucesso ou fracasso) são sempre vividas corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e a certas de suas partes, este corpo termina por ser investido de significações, de sentimentos e de valores muito particulares e absolutamente pessoais. (VAYER, 1984, p.30)

Vayer ainda afirma que: "... A criança toma consciência, trava conhecimento e adquire progressivamente o domínio dos elementos que constituem o mundo dos objetos, graças a seus deslocamentos e à coordenação de seus movimentos, isto é, graças a um uso cada vez mais diferenciado e cada vez mais preciso do próprio corpo" (p. 21, 1984).

A brincadeira é parte vital e crucial de uma infância saudável e feliz. E além do mais é um importante fator no desenvolvimento infantil, agregando na constituição social, motora, afetiva e cognitiva da criança.

É através da brincadeira que a criança recria momentos, situações, aprende a solucionar situações problema, aumenta a capacidade imaginativa, adquire comportamentos voluntários, desenvolve habilidades físicas essenciais, supre necessidades e apropria-se do mundo que a cerca.

Brincar é algo universal no mundo infantil, através dos tempos e das culturas, nota-se que a criança sempre brincou independente da época ou das estruturas econômicas e de civilização.

O jogo é um exercício preparatório para a vida adulta, algo extremamente prazeroso que desenvolve potencialidades essenciais para toda a vida.

O jogo tem inúmeros benefícios para as crianças como, por exemplo: trabalhar a ansiedade, afirmação de limites, autoconfiança, autonomia, o estímulo a coordenação motora, desenvolvimento da organização espacial, agilizando o raciocínio lógico, verbal, numérico, visual e abstrato, aumenta e desenvolve a concentração e a atenção, desenvolve também a antecipação e a estratégia, e é claro, a consciência de equipe, entre outros.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (1998, p.27)

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Negrine (1995, p. 43) ressalta que "Trabalhar no âmbito da psicomotricidade significa pensar que mais importante que a criança "saber fazer" ou "saber fazer bem" alguma coisa é a "tentativa de fazer", e mais, é a oportunidade de vivenciar diferentes experiências".

A psicomotricidade infantil tem como meta: motivar a capacidade sensitiva através das sensações e relações entre o corpo e o exterior (o outro e as coisas); cultivar a capacidade perceptiva através do conhecimento dos movimentos e da resposta corporal; organizar a capacidade dos movimentos representados ou expressos através de sinais, símbolos, e da utilização de objetos reais e imaginários; fazer com que as crianças possam descobrir e expressar suas capacidades, através da ação criativa e da expressão da emoção; ampliar e valorizar a identidade própria e a autoestima dentro da pluralidade grupal; criar segurança e expressar-se através de diversas formas como um ser valioso, único e exclusivo e uma consciência e um respeito à presença e ao espaço dos demais.

CONCLUSÃO

Como pudemos observar neste trabalho, a psicomotricidade na infância estimulada corretamente na escola traz inúmeros benefícios para a aprendizagem, e também traz malefícios quando negligenciada, prejudicando o processo de aprendizagem e de alfabetização no futuro.

Tivemos a descrição e explanação sobre as definições e conceitos sobre psicomotricidade, ajudando-nos a entender como surgiu, e também compreender e assimilar a que a psicomotricidade se refere e seus principais objetivos. A partir disso pudemos com clareza, começar a perceber a sua utilidade na educação infantil.

Começamos a ter detalhes sobre a psicomotricidade na infância, entendemos porque o movimento é uma parte tão essencial no desenvolvimento infantil. Observamos como é feita a aprendizagem na infância. Pois bem, através de experiências: experiências corporais, sociais e afetivas. Dessa forma, a criança assimila aprendizados, cria e recria situações imaginativas ou não, usa e abusa de sua criatividade, aprendendo de forma concreta por uma das melhores maneiras que existem: brincando.

Nos foi descrito a psicomotricidade na escola. Mostrando-nos que o brincar, intencionalmente direcionado pelos professores tanto de sala quanto de educação física, ajuda a criança a formar habilidades que lhe serão a base para um bom desempenho e desenvolvimento escolar. Uma educação voltada para o movimento corporal, também através de brincadeiras e jogos (todos com uma intencionalidade), dá subsídios para que a criança adquira gradativamente habilidades que permitirão uma educação plena, que a desenvolverá por inteiro. Onde a criança não será mera expectadora e sim parte ativa da sua educação através do corpo, um ensino global onde não se separa corpo e mente.

Ainda ressaltamos como o trabalho voltado a psicomotricidade é estruturado, podendo observar a descrição de suas características, sendo algumas delas: a lateralidade, a estruturação espacial, o esquema corporal, a orientação temporal, entre ou-

tros, de igual importância. Notamos as incidências da psicomotricidade sobre a escolaridade, e a gravidade dos déficits quando não é bem trabalhada e estimulada na primeira infância.

Todos os objetivos específicos foram alcançados, trazendo-nos as informações desejadas e que foram citadas no início do trabalho. Também o objetivo geral foi alcançado, através da bibliografia encontrada, mostrando-nos o quão benéfico é o trabalho baseado nos princípios da psicomotricidade na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARRETO, S. J. Psicomotricidade: Educação e Reeducação. 2. ed. Blumenau:

Acadêmica, 2000.

---------- O lugar do corpo na Universidade. Blumenau: Acadêmica, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. – Brasília: MEC / SEF, 1998. Vol. 1

DAMASCENO, Leonardo Graffius. Natação, Psicomotricidade E Desenvolvimento.

São Paulo: Autores Associados, 1997.

DALILA COSTALLAT, Marilda Maluf Sanseverino. Psicomotricidade otimizando as relações humanas. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

DE MEUR, A. STAES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. São Paulo:

Manole, 1991.

FONSECA, V. Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 371.

1995.

---------- Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre:

Artmed, 2004.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.

Petrópolis: Vozes, 1995.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, Fátima. Do andar ao escrever um caminho psicomotor. Cajamar, SP: Cultural, 1983.

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

---------- Jogo, Brinquedo, e a Educação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LE BOULCH, Jean. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

MELLO, Alexandre Moraes Psicomotricidade, educação e jogos infantis. São Paulo: IBRASA, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: PROMOVENDO SAÚDE E CIDADANIA

FABIANA DIAS DE PAULA

RESUMO

Este artigo analisa a importância da inclusão da educação sexual no currículo escolar, destacando seus benefícios para a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento saudável dos estudantes. Por meio de uma revisão da literatura e reflexão teórica, são abordados os desafios, as práticas recomendadas e os impactos positivos da educação sexual nas escolas. A educação sexual desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos informados, responsáveis e capacitados para tomar decisões conscientes e saudáveis em relação à sexualidade. Tendo por objetivo discutir a importância de incluir a educação sexual no contexto educacional, fornecendo subsídios teóricos e práticos para abordar com sensibilidade e eficácia esse tema com os estudantes. Destacando ainda a importância da educação sexual nas escolas como um componente essencial da formação integral dos estudantes, promovendo saúde, igualdade, respeito e autonomia. Ao reconhecer a relevância da educação sexual, as escolas podem desempenhar um papel fundamental na construção de uma sociedade mais saudável, inclusiva e empática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação sexual; Educação sexual nas escolas; Sexualidade.

1 INTRODUÇÃO

Ao falar de educação sexual ainda encontramos muitas barreiras, ainda é um assunto considerado como tabu, já que muitas pessoas ainda acreditam que ao abordar esse tema com crianças irá promover sua erotização, ou irão ensina-los a ter relações sexuais, isso ainda se deve devido as famílias ainda não falarem abertamente com seus filhos, seja por questões religiosas ou apenas por falta de informação.

A educação sexual é um tema relevante e necessário nas escolas, pois contribui para a promoção da saúde, o respeito à diversidade, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a construção de relacionamentos saudáveis. Este artigo discute a importância de incluir a educação sexual no contexto educacional, fornecendo subsídios teóricos e práticos para abordar com sensibilidade e eficácia esse tema com os estudantes.

Compreender a sexualidade humana é de suma importância já que a sexualidade é uma característica essencial do ser humano e é presente desde a infância. Sendo a sexualidade sujeita a educação e estando presente desde a infância, explica a importância da educação sexual já na educação infantil, já que tendo esse tipo de educação desde o início proporciona a criança melhor esclarecimento acerca de curiosidades sobre assuntos que ainda lhes são confusos, proporcionando cuidado e amor ao próprio corpo (Abreu, 2017).

De acordo com SIQUEIRA (2013, p. 298),

A sexualidade deve ser compreendida segundo uma visão de construção social e histórica da experiência sexual pelos processos subjetivos e simbólicos na percepção do corpo e de suas práticas. É através das sensações de calor, frio, aconchego, acolhimento, bem-estar, desconforto, que a criança, desde pequena, tem as primeiras impressões sobre seu corpo, no toque e na relação com o outro. A partir, desse contato, a criança vai construindo os primórdios de sua identidade e de sua sexualidade.

A urbanização tem causado transformações significativas na sociedade. Com a migração das áreas rurais para os centros urbanos, famílias agora são menores e muitas vezes distantes de membros mais velhos, como os avós, que tradicionalmente eram os transmissores culturais. Além disso, a forma de comunicação mudou drasticamente, passando de boca em boca para meios de comunicação em massa, o que pode influenciar crianças, jovens e adultos em relação a diversos comportamentos, incluindo questões de sexualidade. (VITIELLO, 1995).

A educação sexual deveria ser incluída na vida das crianças através de seus familiares, principalmente aqueles que os criam diretamente, mas como podemos ver as mudanças causadas na sociedade tem feito as famílias se afastarem desse papel, seja por se achar que são inocentes demais para certos assuntos, por questões religiosas, falta de conhecimento dos pais, ou ao menor tempo que as famílias tem passado juntos, perdendo-se então o diálogo entre pais e filhos, hoje sabemos da importância do assunto e é sobre isso que discutiremos ao longo desse artigo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS

A educação é um direito de todo cidadão brasileiro, direito esse assegurado por lei, dentre elas, a Constituição Federal em

seu artigo 205 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Social de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 2º. Ainda na Constituição Federal em seu artigo 206 e inciso II nos diz que "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber". Diante disso podemos afirmar que receber uma educação de qualidade e com equidade é direito do estudante.

A prática da educação sexual nas escolas deu início no século XX, tendo em vista o controle de doenças, as IST's (infecções sexualmente transmissíveis), nesta época ainda existia muitos discursos moralistas e religiosos acerca da educação sexual, mas com algumas mudanças nos discursos políticos a respeito dos direitos sexuais e de reprodução, juntamente com ativistas feministas, começou-se então a ampliar as discussões sobre sexualidade para além do interesse biológico mas também tendo em vista a saúde física e mental (FURLANETTO, 2018).

A resolução 02/98 do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, reconhecendo a sexualidade como um aspecto importante da cidadania, juntamente com temas como saúde, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia e cultura. Em 1997, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) incluiu a orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como parte da educação sexual. Entretanto, durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pressões políticas resultaram na remoção de todas as menções que abordavam questões de gênero e sexualidade (SILVA, 2021).

A escola deve discutir e orientar sobre tabus, preconceitos, crenças e outros temas relacionados à sexualidade na sociedade, em vez de impor padrões de certo ou errado. Os professores devem facilitar discussões e organizar ideias durante as aulas de educação sexual, enfatizando que o assunto vai além de categorizações binárias de gênero, sexo e reprodução. A educação sexual na escola compreende uma gama mais ampla de tópicos, e é crucial que a escola prepare crianças e adolescentes para questões sexuais, visando melhor qualidade de vida para os estudantes no futuro (RIBEIRO, 2007).

Mesmo hoje muitas escolas tendo inserido o tema sexualidade no currículo, ainda é um tema discutido com bastante dificuldade, devido a educação que os próprios educadores recebem ao longo de sua vida, ou mesmo por conta de seus valores já formados, tendo em vista que a sexualidade deve ser um tema abordado com certa imparcialidade, já que valores morais podem ser diferentes para cada pessoa, é papel do educador e da escola dar uma formação de forma a não constranger nem educadores nem educandos (SILVA, 2021).

Com o aumento do número de adolescentes grávidas, houve uma necessidade de intervenção nas escolas sobre sexualidade e prevenção de gravidez. A escola é um ambiente de socialização onde o despertar da sexualidade acontece, mas a falta de informações corretas por pessoas capacitadas e o tabu em relação ao assunto resultam em uma busca de informações incorretas, aumento dos números de casos de gravidez não desejada e infecções sexualmente transmissíveis (SANTOS, 2021).

2.2 BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL PARA OS ESTUDANTES

Uma informação só influencia as pessoas e provoca mudanças de comportamento quando é discutida, refletida e compreendida. O papel da educação é gerar reflexão e possibilitar mudanças nas atitudes dos receptores da informação. Ao receber orientações sobre o uso de camisinha, uma pessoa pode escolher usá-la ou não, porém, somente quando ela compreende plenamente a importância, os riscos e os benefícios é que pode ocorrer uma efetiva mudança de comportamento (VITIELLO, 1995).

Receber aulas de educação sexual não significa que os estudantes iniciarão a atividade sexual mais cedo, mas estudos indicam que ao ter esse tipo de educação, os estudantes que eventualmente iniciam atividades sexuais mais cedo têm menor índice de gestação devido ao uso de métodos contraceptivos, como a camisinha. Dessa forma, a escola se destaca como um agente crucial na transmissão de reflexões e na abordagem dos fatores de risco relacionados à sexualidade (SAITO, 2000).

Durante a jornada do bebê à vida adulta, o ser humano passa por diversas transformações em sua sexualidade, muitas delas de maneira natural e imperceptível. No entanto, devido à complexidade e tabus da sociedade, o desenvolvimento da sexualidade nas crianças é frequentemente negligenciado, privando-os de seus direitos. Ao receber mais informações sobre sexualidade, as crianças enfrentam menores riscos de violência sexual, traumas e problemas psicológicos decorrentes da insegurança em sua vida sexual (ABREU, 2017).

Sabemos que os aspectos biológicos da educação sexual são de suma importância, mas mais que isso, a sexualidade também abrange os aspectos, sociais, emocionais, culturais e históricos. Muitas das vezes as "brincadeiras" que surgem entre colegas, é a falta de abordagem sobre o assunto, e esses alunos são então repreendidos e o assunto é encerrado ali, ao invés de trazer a temática pra dentro da sala de aula para debate e reflexão (RIBEIRO, 2007).

As tais "brincadeiras", ou outras for-

mas de expressão, como escrever conteúdo de cunho sexual em banheiros ou até mesmo em carteiras dentro da sala de aula, demonstrações afetivas de forma mais acaloradas, a necessidade da afirmação de virilidade, são comportamentos de jovens e adolescentes, que vemos muito comumente nas escolas.

Esses comportamentos sem a devida orientação, podem levar a consequências graves e irreversíveis como, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's), gravidez não planejada, aumento na taxa de mortalidade, podendo ser por casos de violência sexual por exemplo, tornando esses comportamentos também um problema de saúde pública (PEREIRA, 2019).

Conforme FURLANETTO (2018, p.566), "aceitar a diversidade sexual e de gênero não faz com que ela se propague, mas promove uma convivência respeitosa". Esse tipo de pensamento dentro das escolas evitaria muitos tipos de bullying, poderia trazer debates sobre igualdade, equidade e respeito, tudo dentro da temática da sexualidade. Sem tantos casos de preconceitos a relação tanto de alunos – alunos e alunos – professores seria mais respeitoso e saudável em sala de aula, acabando com conflitos desnecessários.

2.3 DESAFIOS E MITOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO SEXUAL

A educação sexual, um tema transversal segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais desde os anos 1990, deve ser integrada em todo o currículo educacional e por meio de várias disciplinas. Embora haja destaque na capacitação dos educadores, a abordagem ainda é liderada principalmente por professores de Ciências e Biologia, o que pode limitar as perspectivas dos alunos e dificultar o desenvolvimento de opiniões críticas e competências sociais devido à falta de diversidade nas abordagens sobre a sexualidade (DE OLIVEIRA, 2021).

Outro problema enfrentado na atualidade é que muitos educadores ainda defendem que a educação sexual deve ser voltada apenas aos adolescentes, deixando de lado a educação sexual na infância, com o errôneo pensamento de que ao estar abordando essa temática com crianças estaria incentivando a iniciação sexual precoce, mas mesmo as crianças possuem dúvidas verdadeiras que precisam ser orientadas da forma mais adequada possível (FURLANI, 2017).

Mesmo no presente século muitas famílias ainda reforçam o discurso de proibição e silenciamento acerca da sexualidade, devido a tabus constroem um enredo de que assuntos acerca da sexualidade é tratado apenas de forma intima e pessoal, excluindo os filhos e filhas desse tema dentro do ambiente familiar, o que acaba por aumentar ainda mais a curiosidade daquilo que lhes é privado. Dentro do ambiente familiar a abordagem sobre a sexualidade deveria ser um tema discutido com naturalidade (DA ROSA, 2021).

Movimentos como a "Ideologia de Gênero" e o "Escola sem Partido", ativos desde 2004, criticam a inclusão de temas ideológicos nas escolas, levando à exclusão de assuntos relevantes como a sexualidade. Grupos políticos e religiosos buscam retirar o ensino sobre esse tema das escolas, delegando a responsabilidade apenas às famílias. Isso distorce conceitos importantes e pode gerar pânico moral na sociedade. (DA ROSA, 2021).

Em nossa sociedade homem e mulher são criados com papeis já pré-estabelecidos, onde ditam o que cada um deve fazer, o homem trabalhar fora para sustentar a casa e a mulher realizar trabalhos domésticos e cuidar dos filhos, são essas características, emocionais, de postura, ou comportamento que ao longo do tempo vem sendo construído pela sociedade, selecionando características estereotipadas do que é ser homem e mulher (FIORINI, 2020).

No decorrer da história as religiões também desempenharam forte papel na influência da do comportamento e educação sexual dentro das famílias, isso porque a religião acabava por promover condutas sexuais baseadas apenas na proibição e repressão. Ainda dentro desse contexto e já na era moderna, acaba por se confundir aspectos da sexualidade com sexo ou gênero (ABREU, 2017).

Mudar esse tipo de comportamento cultural é extremamente difícil, já que foi enraizado em meio a sociedade ao longo de anos e anos, mas a escola entra como papel fundamental de auxiliar a reverter esses tipos de pensamento, estimular a reflexão e o pensamento crítico. Porém o despreparo dos formadores pode por sua vez acabar atrapalhando esse processo de desconstrução de ideologias deturpadas, ao reproduzir ações sexistas enfatizando o que já está enraizado pela sociedade.

LEÃO (2014) aborda que a escola ensina sobre sexualidade não só por meio de programas específicos, mas também em sua estrutura e organização diárias. A falta de conversas sobre sexo em casa ou na escola pode levar os alunos a entenderem o assunto de forma negativa e não natural. No entanto, a sexualidade ainda é abordada timidamente na escola, com uma educação sexual restrita a algumas disciplinas e aspectos biológicos e psicológicos, sem levar em conta fatores sociológicos, econômicos, políticos, históricos, religiosos e culturais.

Para FURLANETTO (2018, p. 566) "A educação sexual e as discussões sobre gêne-

ro e identidade não podem ser confundidas com qualquer tipo de doutrinação moral ou ideológica, mas devem estar associadas ao desenvolvimento da cidadania."

2.4 PRÁTICAS RECOMENDADAS PARA A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Para introduzir a educação sexual nas escolas não é necessário que se encaixe uma nova disciplina, pois a educação sexual é interdisciplinar e deve ser discutida por todos os professores, o que ocorre é que muitos professores acabam por não discutir o tema apenas por falta de informações. Para tanto é necessário que os professores passem a buscar esse conhecimento, sejam em cursos, ou atividades de capacitação, para que possam abordar o tema com confiança e clareza dentro da sala de aula (NOGUEIRA et al., 2016).

De acordo com RIBEIRO (2007 p. 380),

O objetivo do trabalho de Educação Sexual com Crianças é contribuir para que possam exercer, mais tarde, sua sexualidade com prazer e responsabilidade. E esse trabalho vincula-se ao exercício da cidadania na medida que, de um lado, propõe-se a trabalhar o respeito de si vinculado ao respeito do outro, e, por outro lado, busca garantir a todos conhecimentos que serão fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades.

Pais podem não se sentir confortáveis discutindo certos temas com seus filhos, como sexualidade, devido à falta de oportunidade, conhecimento ou porque foram ensinados que são temas inapropriados para se conversar com crianças. A escola pode desempenhar um papel crucial ao envolver as famílias, promovendo a educação sexual para todos e orientando os pais sobre a importância de seu conhecimento para promover mudanças na sociedade (RIBEIRO, 1990).

É crucial manter um diálogo aberto e acolhedor com os estudantes. Aproximar profissionais de saúde dos jovens pode ser eficaz, por meio de palestras na escola envolvendo os educadores e a comunidade. Essas ações promovem debates e reflexões importantes, quebrando tabus e utilizando tecnologias e mídias de forma positiva para o desenvolvimento dos jovens (EISENSTEIN, 2013).

LEÃO (2014) salienta que a educação sexual tem um papel importante em atenuar os impactos dos apelos eróticos da mídia na formação da criança. Discutir e debater sobre a sexualidade na escola pode ser uma forma eficaz de abordar essa questão.

2.5 IMPACTOS POSITIVOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS

A orientação adequada sobre sexualidade nas escolas, em parceria com profissionais de saúde e pais, pode proporcionar segurança aos estudantes. Em um cenário de avanço tecnológico e influência das mídias sociais, é essencial estabelecer uma rede de proteção social para jovens, oferecendo informações claras e corretas. Isso ajuda a conscientizar sobre os perigos das informações falsas e dos conteúdos não confiáveis encontrados online (EISENSTEIN, 2013).

De acordo com SIQUEIRA (2013, p. 314)

A autonomia de julgamentos e afetos continua a se desenvolver nas relações sociais que encorajam o respeito mútuo. Em vez de apenas aceitar os argumentos unilaterais como na fase anterior, a criança é capaz de avaliar as ideias e assim compreender os conceitos morais, regras, mentiras e justiça.

Na sociedade, é comum que adolescentes adotem padrões de comportamento impostos por outros, como mídias sociais, amigos e familiares, mesmo sem estar preparados, para se encaixar em normas. A escola desempenha um papel crucial ao comunicar e evitar que esses estudantes ajam de forma imprudente, protegendo sua saúde física, emocional e mental (SAITO, 2000).

A educação sexual quando abordada sem nenhum tipo de doutrinação, trazendo reflexões e debates sobre gênero e identidade, refletem no comportamento humanista, deixando de lado preconceitos. Por tanto a escola ao assumir o papel de promover o desenvolvimento do indivíduo como cidadão irá refletir em seu papel na sociedade promovendo a convivência com seu próximo de forma respeitosa, independente de seu valor moral ou ideológico (FURLANETTO, 2018).

Em conformidade com DA ROSA (2018, p. 248).

Tanto as meninas não sabem que são estupradas, quanto os meninos não se veem como agressores, principalmente pela imagem do estupro como uma ocorrência cometida por estranhos em lugares escuros e desertos. Isso mostra o quanto sexo precisa estar presente na escola, não somente nas aulas de biologia, mas em debates interdisciplinares sobre relações afetivas sexuais, consentimento e violência sexual.

A escola como parte da comunidade onde está inserida pode também trazer luz ao tema juntamente com os pais e a comunidade em seu entorno, muitas das vezes os estudantes não recebem informações sobre sexualidade porque os pais não sabem como falar sobre o assunto ou por

vergonha apenas. De acordo com RIBEIRO (2007, p. 385).

Se eles tiverem essa informação, num projeto específico para eles, poderá ser grandes facilitadores na descoberta da sexualidade dos filhos, podendo orientá-los, conversar na hora das dificuldades e ouvir sem ser censores.

Para empoderar mulheres em relação à sexualidade, é importante que suas famílias entendam a história das vivências femininas e adolescente, além de ir além de debates biológicos. As famílias devem estar dispostas a acolher e orientar as adolescentes de maneira natural e honesta, sem repressão ou culpa. Isso ajudará as adolescentes a compreender a sexualidade e tomar decisões conscientes, com base em fontes confiáveis. Elas estarão mais aptas a perceber desrespeitos, assédios ou violações contra seus corpos e tomar medidas adequadas (DA SILVA, 2019).

A educação para a saúde sexual e reprodutiva é importante desde a infância e deve ser direcionada corretamente para proporcionar aos adolescentes uma vida adulta mais responsável e equilibrada em relação à sua sexualidade e afetividade. As intervenções educativas são essenciais para fornecer informações e conhecimentos sobre planejamento reprodutivo e sexo seguro. Durante a puberdade, que é um período de mudanças biológicas e fisiológicas, os adolescentes experimentam diferentes sensações corporais, desejos, relacionamentos interpessoais e curiosidades sobre sexualidade (SANTOS, 2021).

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Para elaborar o presente estudo, foi realizada uma pesquisa seguindo a metodologia de revisão bibliográfica. Para tanto a coleta das informações foi realizada através do buscador Google Acadêmico com os seguintes descritores: educação sexual, educação sexual nas escolas, educação sexual na infância.

4 CONCLUSÃO

A inclusão da educação sexual nas escolas é essencial para preparar os estudantes para lidar de forma saudável e responsável com questões relacionadas à sexualidade. Ao promover uma abordagem holística, inclusiva e baseada em evidências, as escolas podem desempenhar um papel significativo na promoção da saúde e no fortalecimento da cidadania dos estudantes. A educação sexual é uma ferramenta poderosa para capacitar os jovens a tomarem decisões informadas e construírem relacionamentos respeitosos e saudáveis, contribuindo assim para uma sociedade mais igualitária e compassiva.

5 REFERÊNCIAS

ABREU, Irene Silva de. Educação Sexual Em Espaços Da Educação Infantil. 2017. 168 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

DA SILVA, Bianca Valeska Marques. Diálogo familiar e sexualidade na adolescência: contribuições para a construção do empoderamento feminino. 4º Seminário internacional desfazendo gênero, v. 4, p. 1-12, 2019.

DA ROSA, Cristiano Eduardo; ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Da série "Sex Education" aos desafios contemporâneos de uma educação para a sexualidade. TEXTURA-Revista de Educação e Letras, v. 53, 2021.

DE OLIVEIRA, Silmara Sartoreto; BASTOS, Vinícius Colussi. Conexões com o ensino de Biologia: Caminhos para Educação Sexual e em Saúde. EDUEL, 2021.

EISENSTEIN, E. Desenvolvimento da sexualidade da geração digital. Adolescência e Saúde, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, p. 61 - 71, abr. 2013.

FIORINI, Jessica Sampaio. Educação sexual na escola: currículo e práticas. Editora UNESP, 2020.

FURLANI, Jimena. Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Autêntica, 2017.

FURLANETTO MF, LAUERMANN F, COSTA CBD, MARIN AH. Educação Sexual Em Escolas Brasileiras: Revisão Sistemática Da Literatura. Cadernos de Pesquisa, v.48 n.168 p.550-571, 2018.

LEÃO, Andreza Marques de Castro;

REIS, Fernanda; MUZZETI, Luci Regina. Sexualidade e infância: contribuições da educação sexual em face da erotização da criança em veículos midiáticos. Contrapontos, v. 14, n. 03, p. 634-650, 2014.

NOGUEIRA, Natália Souza et al. Educação sexual no contexto escolar: as estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. HOLOS, v. 3, p. 319-327, 2016.

PEREIRA, Carolina Pinheiro et al. Gênero, Sexualidade E Ensino: Os Desafios Da Promoção De Uma Educação Libertadora. Extendere, v. 7, n. 1, 2019.

RIBEIRO, Marcos. Educação sexual. Além da informação. São Paulo: EPU, v. 62, 1990.

RIBEIRO, M., & REIS, W. . (2007). Educação Sexual: O Trabalho Com Crianças E Adolescentes. Revista Brasileira De Sexualidade Humana, v18 n.2 p.375 – 386, 2007.

SAITO, Maria Ignez; LEAL, Marta Miranda. Educação sexual na escola. Pediatria, v. 22, n. 1, p. 44-48, 2000.

SANTOS, Ada Marinho. Empoderamento de alunos/as na educação pelos pares: um projeto sobre sexualidade e gravidez na adolescência. 2021. Tese de Doutorado.

SILVA, Maria Da Guia Oliveira et al.. A Importância Da Educação Sexual Na Escola. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81201>. Acesso em: 03/05/2024.

SIQUEIRA, T. C. B.; TRABUCO, P. M. Educação Sexual no Desenvolvimento Infantil. Revista Educativa - Revista de Educação, Goiânia, Brasil, v. 16, n. 2, p. 297–318, 2013.

VITIELLO, Nelson. A Educação Sexual Necessária. Revista brasileira de sexualidade humana, v.6 n.1 p. 15 – 28, 1995.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: FERRAMENTA PARA O CASTIGO OU PARA A EVOLUÇÃO DA APRENDIZAGEM?

FÁBIO GONÇALVES FRAGA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a prática do professor no momento de avaliar seu aluno, e compreender a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem. Durante muito tempo, a avaliação foi usada como instrumento para classificar e rotular os alunos entre os bons, os que dão trabalho e os que não têm jeito.

A prova bimestral, por exemplo, servia como uma ameaça à turma. Felizmente, esse modelo ficou ultrapassado e, atualmente, a avaliação é vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os estudantes avançarem. Ou seja, o importante hoje é encontrar caminhos para medir a qualidade do aprendizado da garotada e oferecer alternativas para uma evolução mais segura.

Adotar uma abordagem mais reflexiva e contínua na avaliação permite que os professores identifiquem com maior precisão as necessidades individuais dos alunos, ajustando suas práticas pedagógicas de acordo. Isso não só melhora o aprendizado, mas também promove um ambiente de sala de aula mais inclusivo e motivador. A avaliação formativa, realizada ao longo do processo de ensino, fornece feedback constante e construtivo, possibilitando intervenções oportunas e eficazes. Desta forma, a avaliação torna-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando o progresso individual e incentivando uma aprendizagem significativa e duradoura.

PALAVRA-CHAVE: Avaliação; Inclusão e Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the teacher's practice at the moment of evaluation of his student, and the evaluation of didactic teaching.

For a long time, an evaluation was used as an instrument to classify and label, the students, the good ones, the ones who give work and are not the way. The bi-monthly test, for example, served as a threat to the class. Fortunately, this model has been outdated, and is currently seen as one of the most important tools for teachers' readiness to achieve the main goal of the school: make all students move forward.

That is, what is important today is finding ways to measure a quality learned from the girl and offer alternative alternatives for safer evolution.

KEY WORDS: Evaluation; Inclusion and Learning.

INTRODUÇÃO

É possível observar o quanto a avaliação é discutida nas escolas e nas universidades, contudo, a atual configuração é insuficiente devido à dificuldade dos professores de colocarem em prática as concepções e modelos inovadores. Segundo Jorba e Sanmartí (2003, p. 24) “avaliar é [...] a prática pedagógica que menos motiva os professores e mais os aborrece Ao mesmo tempo, para os alunos, a avaliação é a atividade mais temida e menos gratificante”. Para o âmbito científico podem surgir novas possibilidades de avaliação, onde professor e aluno possam trabalhar juntos para melhorar o processo ensino–aprendizagem, através de uma prática cotidiana reflexiva de acompanhamento do processo de construção do conhecimento escolar. Fazer da avaliação algo gratificante e não temido pela maioria.

A discussão sobre avaliação nas instituições de ensino reflete a complexidade e os desafios enfrentados pelos educadores no que diz respeito à sua implementação efetiva. Muitas vezes, as concepções inovadoras de avaliação encontram obstáculos práticos, seja pela falta de recursos, tempo ou formação adequada dos professores. Isso pode resultar em uma desconexão entre teoria e prática, onde as ideias inovadoras discutidas nas universidades não se traduzem em ações efetivas nas salas de aula. É fundamental, portanto, promover uma cultura de apoio e capacitação docente que permita aos educadores desenvolverem habilidades e estratégias para implementar modelos de avaliação mais alinhados com as necessidades e realidades de seus alunos.

No entanto, apesar dos desafios, é possível vislumbrar novas perspectivas para a avaliação que vão além da tradicional visão de teste e nota. Ao adotar uma abordagem mais participativa e colaborativa, onde tanto professores quanto alunos estão envolvidos no processo de avaliação, abre-se espaço para uma prática reflexiva e dinâmica que promove uma verdadeira aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser encarada como uma atividade temida e punitiva, tornando-se uma ferramenta de de-

senvolvimento pessoal e acadêmico, capaz de valorizar o progresso individual e coletivo dos estudantes.

Avaliar para refletir, discutir, investigar e possibilitar transformações. Assim, perceber se o objetivo foi atingido, como função estimuladora e de incentivo ao estudo. O desenvolvimento do processo educativo deve ser acompanhado de uma avaliação constante.

A avaliação tem que ser um momento de aprendizagem que permita repensar e mudar a ação, um instrumento de comunicação que facilite a construção do conhecimento em sala de aula. Avaliação no contexto escolar é uma prática educativa geradora de muitos conflitos e dificuldades, por conta da sua complexidade vista por todos os membros da escola. Ela se torna, na maioria das vezes, um desconforto tanto para os professores quanto para os alunos.

Todavia avaliar é indispensável em qualquer proposta de educação, é imprescindível durante o processo educativo, caso ao contrário, não teria sentido o grande número de pesquisas e estudos sobre o tema.

Vale Lembrar que a ordem do dia é o sucesso escolar, não se trata de rotular o aluno como capaz ou não capaz, quando a escola e seus professores acreditam que é possível uma educação de qualidade e que todos têm competências e habilidades para construir e reconstruir o conhecimento, o sucesso de um, se torna a vitória de os envolvidos no processo ensino aprendizagem.

A AVALIAÇÃO E O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.

Até que ponto, nós, professores, refletimos sobre nossas ações cotidianas na escola, nossas práticas em sala de aula, sobre a linguagem que utilizamos, sobre aquilo que pré-julgamos ou outras situações do cotidiano? Muitas vezes, nosso discurso expressa aquilo que entendemos como adequado em educação e aquilo que almejamos.

Isso tem seu mérito! Contudo, nossas práticas, imbuídas de concepções, representações e sentidos, ou seja, repletas de ações que fazem parte de nossa cultura, e nossas crenças expressam de “certo modo” de ver o mundo.

Esse “certo mundo” de ver o mundo, que está imbricado na ação do professor, traz para nossas ações reflexos de nossa cultura e de nossas práticas vividas, que ainda estão muito impregnados pela lógica da classificação e da seleção, no que tange à avaliação escolar.

A reflexão sobre nossas práticas como educadores é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e eficaz. Ao questionarmos nossas ações cotidianas na escola e em sala de aula, podemos identificar padrões de comportamento, linguagem e pré-julgamentos que podem influenciar negativamente o ambiente de aprendizagem. Muitas vezes, nossas concepções e crenças implícitas moldam nossas interações com os alunos e afetam diretamente a forma como os avaliamos.

Para criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo, é essencial que os professores desenvolvam uma consciência crítica de seus próprios vieses e trabalhem ativamente para mitigá-los. Isso pode envolver a participação em programas de desenvolvimento profissional focados na diversidade e inclusão, bem como a implementação de práticas pedagógicas que valorizem as diferentes formas de expressão e aprendizagem dos alunos. Ao fazer isso, os educadores podem garantir que todos os alunos, independentemente de suas origens ou habilidades, tenham as mesmas oportunidades de sucesso e crescimento acadêmico.

Além disso, a autorreflexão contínua permite que os professores adaptem suas estratégias de ensino para atender melhor às necessidades individuais de seus alunos. Isso pode incluir o uso de avaliações formativas, que fornecem feedback constante e permitem ajustes oportunos no processo de ensino, promovendo um aprendizado mais personalizado e eficaz. Ao cultivar um ambiente onde os alunos se sintam valorizados e compreendidos, os educadores não apenas melhoram o desempenho acadêmico, mas também promovem um senso de pertencimento e motivação que é crucial para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Assim, a prática reflexiva se torna um componente vital para a construção de uma educação que verdadeiramente atende às necessidades de todos os alunos.

É importante reconhecer que a cultura da classificação e da seleção ainda está presente em nossas práticas de avaliação escolar, refletindo uma visão limitada do processo educativo. Ao nos conscientizarmos dessas influências, podemos buscar alternativas que valorizem a diversidade de experiências e saberes dos alunos, promovendo uma avaliação mais justa e significativa. Isso requer uma mudança de paradigma, onde a avaliação seja vista não apenas como uma medida de desempenho, mas como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento tanto para os estudantes quanto para os professores.

A avaliação, segundo Alvarenga (2002, p. 18) começa, então, muito antes do que se imagina. “Conhecer peculiaridades sobre os alunos, o que fazem quem são, suas expectativas ou possíveis pontos de chegada, são alguns exemplos de inícios possíveis do pro-

cesso de avaliação".

A reflexão sobre nossas práticas educativas e o impacto de nossa linguagem e pré-concepções é fundamental para promover uma avaliação mais justa e inclusiva. Ao reconhecermos as influências de nossa cultura e crenças nas nossas ações em sala de aula, podemos nos tornar mais conscientes das possíveis barreiras que criamos para o aprendizado dos alunos. É importante questionar constantemente nossas abordagens e buscar formas de tornar o ambiente educacional mais acolhedor e propício ao desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas origens ou características individuais.

Além disso, ao compreendermos que o processo avaliativo se inicia muito antes da aplicação de qualquer instrumento formal, podemos adotar uma abordagem mais holística e contextualizada. Conhecer os alunos em sua totalidade, suas experiências, interesses e necessidades, nos permite adaptar nossas práticas de ensino e avaliação de forma mais eficaz, garantindo que estejamos verdadeiramente atendendo às demandas e promovendo o crescimento integral de cada indivíduo dentro do contexto educacional.

Um exemplo diz respeito ao uso das notas escolares que colocam os avaliados em uma situação classificatória. Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os mais mal avaliados. Em termos de educação escolar, os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o início da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um período de estudos.

Essa concepção é naturalmente incorporada em nossas práticas e nos esquecemos de pensar sobre o que, de fato, está oculto e encoberto por ela.

Segundo Kamii (1992, p.23), a proporção de cooperação na interação adulto-criança será o fator determinante para o desenvolvimento da autonomia. E um bom começo para se observar a relação de autoritarismo e controle da avaliação é a análise da postura dos professores em termos da correlação das tarefas feitas pelos alunos em todas as situações de aprendizagem.

Em nossa sociedade, de um modo geral, ainda é bastante comum as pessoas entenderem que não se pode avaliar sem que os estudantes recebam uma nota pela sua produção.

Avaliar, para o senso comum, aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. Porém, nós, professores, temos o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir.

Avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo.

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar.

Segundo Allal (1996, p.176). ¨" os processos de avaliação são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação do curriculum".

Perrenoud (1999, p.143) define a avaliação como "um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções, e dos enquadramentos pedagógicos.

O sistema de Avaliação do Rendimento escolar do Estado de são Paulo (SARESP) foi implantado em 1996, apresentando-se com os seguintes objetivos:

- Subsidiar a Secretaria de Educação na tomada de decisão quanto à política educacional;

-Verificar o desempenho dos alunos da educação básica para fornecer informações a todas as instâncias do sistema de ensino que subsidiem a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica das escolas, de modo a aprimorá-la; a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o projeto escolar, capacitação e o estabelecimento e metas para o projeto de cada escola. (SÃO PAULO, 19 96, P.7)

Essas avaliações externas deixam clara a preocupação com modo que as instituições de ensino conduzem o ensino aprendizagem. Fazem a escola repensar a melhor maneira de recolocar os alunos com dificuldades em seu tempo, que todos são capazes de aprende, e que a avaliação é mais um instrumento da aprendizagem.

A AVALIAÇÃO COMO FORMA DE PUNIÇÃO

O professor tem aquela ideia: eu ensino, o aluno aprende e depois, eu avalio no final. Na verdade, a avaliação tem que acontecer constantemente. Tem que ter um olhar reflexivo para observar o aluno. Conforme Werneck (1999, p. 27) "a nota é a necessidade para se manter a disciplina, obrigar a estudar toda a. parafernália sem sentido e poderosa arma para favorecer ou impedir às pessoas subirem na vida". O autor afirma, que se esses três elementos forem modificados, teremos outro tipo de escola. A solicitação de certo/errado revela a sua insegurança e a necessidade da palavra final do adulto diante de tudo o que venha a fazer: O seu trabalho deixa de ter um valor em si mes-

mo, para ter o valor atribuído por outrem. Além do mais ele percebe que a escola está ali para classificá-lo, desde as primeiras tarefas, em capaz/não capaz e precisa urgentemente de qualquer senha que venha a denominá-lo capaz.

O conceito tradicional de avaliação, centrado na aplicação de provas ao final do processo de ensino, revela uma abordagem limitada e descontextualizada do processo educativo. Ao relegar a avaliação apenas a um momento pontual, os professores correm o risco de perder oportunidades valiosas de compreender o progresso e as necessidades individuais dos alunos ao longo do tempo. Werneck (1999) destaca que a prática de atribuir notas pode muitas vezes servir mais para manter a disciplina do que para promover uma aprendizagem significativa. Essa abordagem tende a enfatizar a memorização de informações sem contexto, em detrimento do desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida.

A ênfase excessiva na classificação e na busca pela resposta certa também pode reforçar uma dinâmica de poder desigual na sala de aula, onde o aluno é constantemente submetido ao julgamento do professor. Ao invés de encorajar a autonomia e a autoconfiança dos estudantes, essa abordagem pode minar sua motivação intrínseca e reduzir o valor percebido de seu próprio trabalho. A necessidade de uma "senha" para ser considerado capaz pode criar um ciclo de dependência em relação à validação externa, prejudicando a construção de uma identidade acadêmica e pessoal sólida.

Para transformar essa realidade, é essencial adotar uma abordagem mais holística e formativa da avaliação, onde o foco seja no progresso individual do aluno ao longo do tempo e no desenvolvimento de habilidades relevantes para a vida. Isso implica em incorporar práticas avaliativas mais variadas e contextualizadas, que permitam aos alunos demonstrarem seu aprendizado de maneiras diversas e significativas. Além disso, é crucial promover uma cultura escolar que valorize a aprendizagem como um processo contínuo e colaborativo, onde tanto professores quanto alunos estejam engajados em uma jornada de descoberta e crescimento mútuo.

Infelizmente, várias escolas têm a tendência de exigir respostas “corretas” e usam sanções que reforçam a heteronomia. Entre as sanções positivas existem as notas, as estrelas douradas, a aprovação do professor, que são usadas para estimular o “bom” comportamento. Entre as sanções negativas e coercitivas, está a perda do recreio, a ida para a diretoria e o uso da vergonha ou mesmo da punição física. (kamii, 1991, p.23)

O professor, por sua vez, sente a responsabilidade dessa classificação precoce e se arma de critérios, padrões comparativos, métodos “precisos” de aferição de resultados. As tarefas dos alunos são, portanto, elementos de comprovação e ele imagina que através de correção minuciosa e pontuação precisa obterá dados mais comprováveis para justificar seu julgamento final.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc. (LUCKESI, 2002, p. 35).

Percebe-se, nos depoimentos dos professores, a sua preocupação em transformar o errado em certo, imediatamente, até porque os erros que permanecerem, poderão depor contra ele e os alunos no momento de decisão imediata, induz a criança à resposta certa.

Não chega a ser uma resposta elaborada por ela, mas o resultado de muitas tentativas que faz para alcançar a resposta que agrada ao professor, mesmo sem entender.

É preciso que o (a) educador (a) saiba que o seu “aqui e o seu agora” são quase sempre o ¨lá¨ do educando. Mesmo que o sonho do (a) educador (a) seja não somente tornar o seu aqui - agora ¨, o seu saber; acessível ao educando, mas ir mais além do seu aqui - agora¨ com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu ¨aqui ¨ para que esse sonho se realize tem que partir do” aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do” aqui” do educando e respeitá-lo. (Freire, 1992, p.59)

Perrenoud (1999, p.143) define a avaliação como “um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógico”.

Considerando a aprendizagem no sentido amplo, podemos, entre outras coisas, corrigir o “errando se aprende” por “errando também se aprende”, o erro, ou o fracasso não é condição necessária para haver aprendizagem, Por outro lado, torna-se exagerada, neste contexto teórico, a preocupação “skinneriana” de evitar todo o fracasso levando o aluno a produzir somente respostas corretas, pois o fracasso torna-se eventualmente necessário para que o sujeito tome consciência da inadaptação dos seus esquemas e da consequente necessidade de construir novos esquemas, ou seja, reconstruir os já existentes. (Becker, 1993, p.97-98)

Existem professores que chegam às

salas de aula e dizem que é dia de prova surpresa. Isso para os alunos é como se fosse um pesadelo, pois acham que não estão preparados e que não vão tirar uma boa nota. A avaliação torna-se um instrumento de ameaça e de castigo para o educando em vez de ajudar no processo ensino-aprendizagem, Luckesi (2000, p. 08), afirma que, "o ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo".

A avaliação não pode ser instrumento de castigo para os alunos ou para preencher a aula, caso o professor não tenha preparado, deve fazer parte da rotina de sala de aula, deve ser planejada pelos professores como um dos aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem. Na visão de Luckesi (2000, p. 07), "a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos [...]".

A abordagem de realizar provas surpresa pode gerar ansiedade e estresse desnecessários nos alunos, criando um ambiente de avaliação baseado no medo e na punição. Quando os estudantes se sentem despreparados e surpreendidos por avaliações inesperadas, a ênfase na obtenção de notas elevadas pode sobrepujar o foco no aprendizado significativo. Isso pode resultar em uma desconexão entre o propósito da avaliação e sua aplicação prática, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem e minando a autoconfiança dos alunos.

É importante lembrar que a avaliação eficaz deve ser concebida como um processo contínuo e colaborativo, onde professores e alunos estejam engajados em um diálogo construtivo sobre o progresso e as áreas de desenvolvimento. Ao adotar uma abordagem mais dialogada e amorosa, como enfatizado por Luckesi, a avaliação pode se tornar uma ferramenta poderosa para o crescimento pessoal e acadêmico dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, motivador e enriquecedor para todos os envolvidos.

AVALIAÇÃO E LEGISLAÇÃO

Concepção de Avaliação na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) LEI nº4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, ao quais caberá espedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob a fiscalização da autoridade competente.

LEI Nº 5.692 – DE 11 DE AGOSTO DE 1971

Art. 14.A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esteja seja exigida.

§2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

LEI N. 9394 – DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Art.24. Parágrafo V. A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado.

d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

Segundo Sousa (1998, p. 116). Observa-se que, ao longo do tempo, houve alterações quanto à concepção de avaliação subjacente à legislação: inicialmente, consistia em julgar o desempenho do aluno, de forma imparcial e objetiva, a partir do cômputo de acertos e erros apresentados nas questões de provas.

O movimento ocorrido nos estudos

teóricos, que, inicialmente, davam ênfase à mensuração por meio de testes e, depois, passam a incluir outros procedimentos visando apreender, com maior amplitude, as aprendizagens ocorridas com os alunos, refletiu-se, também, na legislação educacional sobre avaliação.

CONCLUSÃO

Durante muito tempo, a avaliação foi usada como instrumento para classificar e rotular os alunos entre os bons, os que dão trabalho e os que não têm jeito. A prova bimestral, por exemplo, servia como uma ameaça à turma. Felizmente, esse modelo ficou ultrapassado e, atualmente, a avaliação é vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os estudantes avançarem. Ou seja, o importante hoje é encontrar caminhos para medir a qualidade do aprendizado da garotada e oferecer alternativas para uma evolução mais segura.

Avaliação do aluno em sala de aula tem como propósito promover o aperfeiçoamento do ensino que vem sendo oferecido. Avaliar-se para identificar necessidades e prioridades, situar o próprio professor e o aluno no percurso escolar. Nesse sentido, a primeira questão que orienta um planejamento avaliativo é definir para que se está realizando uma avaliação. Que subsídios espera-se obter do processo avaliativo? As respostas a essas questões são fundamentais no planejamento do processo avaliativo porque permitem ao professor refletir sobre suas intenções, sobre seu papel, os limites de sua ação e as condições que terá para interferir na educação de seus alunos.

A reflexão sobre o propósito da avaliação em sala de aula é fundamental para garantir sua eficácia e relevância no contexto educacional. Ao definir claramente os objetivos e as expectativas do processo avaliativo, os professores podem orientar suas práticas de ensino e avaliação de forma mais alinhada com as necessidades e o progresso dos alunos. Isso permite uma abordagem mais centrada no desenvolvimento individual e no aprimoramento contínuo do ensino, contribuindo para uma experiência educacional mais significativa e enriquecedora para todos os envolvidos.

Assim, se a avaliação do rendimento escolar tem como função a análise e a proposição de encaminhamentos pedagógicos para que os objetivos do ensino sejam atingidos, evidentemente seu processo final culmina não na aprovação ou reprovação, mas em prescrições pedagógicas que possam tornar o ensino mais efetivo (Prado de Sousa, 1997, p. 144).

Além disso, é essencial considerar que a avaliação não deve ser encarada como um evento isolado, mas sim como um processo contínuo e integrado ao ensino-aprendizagem. Ela deve ser realizada de forma formativa, ou seja, ao longo de todo o processo educativo, com o intuito de fornecer feedback constante aos alunos e aos professores, possibilitando a identificação de pontos fortes e áreas que necessitam de aprimoramento. Dessa forma, a avaliação se torna uma ferramenta dinâmica para o ajuste e a adaptação das práticas pedagógicas, visando sempre ao desenvolvimento integral dos estudantes e à melhoria da qualidade do ensino oferecido.

Outra vantagem da avaliação contínua é a possibilidade de envolver os alunos no seu próprio processo de aprendizagem, incentivando a autoavaliação e a metacognição. Quando os alunos são encorajados a refletir sobre seu desempenho e identificar suas próprias áreas de melhoria, eles desenvolvem habilidades críticas para a aprendizagem ao longo da vida. Isso promove uma maior responsabilidade e autonomia, ajudando os estudantes a se tornarem aprendizes mais independentes e motivados.

Por fim, a avaliação contínua permite aos professores ajustarem suas estratégias de ensino de maneira mais ágil e eficaz. Ao monitorar constantemente o progresso dos alunos, os educadores podem identificar rapidamente quais métodos estão funcionando e quais precisam ser modificados. Isso não apenas melhora o aprendizado dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, que se tornam mais adeptos a práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, G. M. A avaliação formativa e os conteúdos conceituais: a busca da compreensão. In: ALVARENGA, G. M. (Org.). Avaliação: o saber na transformação do fazer. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Editora da UEL, 2002.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. Ensino e aprendizagem, v. 4. Organizadores: Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Celestino Alves da Silva Júnior. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Seminários & Debates)

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, [S.l.], v. 36, n. 2, p. 373-390, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394/96.

CAMARGO, F. W. Avaliação da Apren-

dizagem no Ensino Fundamental. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina.

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993. _____. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1995. _____. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, C. C. Prática decente e avaliação. Rio de Janeiro: ABT, 1990. _____. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2002. _____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio, Rio Grande do Sul, n. 12, p. 6-11, fev./mar. 2000.

REVISTA MAGISTÉRIO 4 – Avaliação: um direito do aluno, n. 4. São Paulo: SME/DOT, 2015.

AS PRÁTICAS LITERÁRIAS DOS CONTOS DE FADA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FERNANDA DO CARMO SANTOS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo integrar a criança na história da literatura mesmo que isso não seja passado da maneira formal, tentaremos exemplificar o modo de trabalhar os Contos de Fada, para que possamos ter a história passada as novas gerações preservando nossa cultura. Os contos de fadas são uma variação do conto popular ou fábula, são narrativas curtas transmitidas oralmente, em que herói ou heroína tem de enfrentar grandes obstáculos antes de triunfar contra o mal. Caracteristicamente envolvem algum tipo de magia, metamorfose ou encantamento, e apesar do nome, animais falantes são muito mais comuns neles do que as fadas propriamente ditas. Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (estado de penúria, carência afetiva, conflitos entre mãe e filho), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes etc.). A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. Valendo-se desta estrutura, os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitem à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo.”

PALAVRAS-CHAVE: Contos de Fada; Fantasia; Imaginação

ABSTRACT

This article aims to integrate children into the history of literature, even if this is not passed on in a formal way, we will try to exemplify the way of working with Fairy Tales, so that we can have the history passed on to new generations while preserving our culture. Fairy tales are a variation of the popular tale or fable, they are short narratives transmitted orally, in which the hero or heroine has to face great obstacles before triumphing against evil. They typically involve some kind of magic, metamorphosis or enchantment, and despite the name, talking animals are much more common in them than fairies themselves. Fairy tales maintain a fixed structure. They start from a problem linked to reality (state of penury, lack of affection, conflicts between mother and child), which unbalances the initial tranquility. The development is a search for solutions, on a fantasy level, with the introduction of magical elements (fairies, witches, dwarves, elves, giants, etc.). The restoration of order happens at the end of the narrative, when there is a return to reality. Using this structure, the authors, on the one hand, demonstrate that they accept children's imaginative potential and, on the other, convey to the child the idea that they cannot live indefinitely in the world of fantasy, being necessary to assume the real, at the moment right."

KEY-WORDS: Fairy tales ; Fantasy; Imagination

INTRODUÇÃO

Os contos de fada foram escritos para adultos e com o aperfeiçoamento da Disney tornou-se mais inocente, lendo com atenção nos deparamos com gula, vaidade, inveja, dentre outros "pecados" que são ensinados como ruins, os vilões são na maioria das vezes desprovidos de beleza como as bruxas têm verrugas e a madrasta não consegue ser mais bonita que a Branca de Neve. Apesar de terem sido escritos para adultos, os contos de fada modificados pela Disney trazem o discernimento do certo e do errado para as crianças.

Segundo Delia Lerner (2008) em Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário, ao aprofundar o aprendizado sobre esse tema, o professor contribui para a formação de escritores conscientes da pertinência de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social. Quando se desenvolve a capacidade crítica sobre a produção textual desde os primeiros anos na escola, evita-se um problema que ainda é recorrente, o dê os alunos acreditarem que a escrita foi concluída quando se pôs o primeiro ponto final na primeira versão ou ainda que compete ao professor se encarregar da revisão, não a ele que foi o autor do texto.

Ainda que uma pequena parte das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, não tenham frequentado algum tipo de instituição escolar é necessário levar em conta sua percepção de mundo, lembrando-se que linguagem, desenvolvimento e aprendizagem são inseparáveis para a educação. A leitura é algo essencial justamente por este fato, o professor tem um papel fundamental, visando transmitir-lhes a descoberta das letras e o que podemos descobrir aprendendo a decifrar os códigos da escrita.

Pensando no professor como mediador da construção do conhecimento, é necessário ressaltar as diversas maneiras de se abordar e transmitir o universo da literatura. Saindo apenas do ler mecanicamente e começar a dar vida a todas as formas de leituras, destinadas aos alunos.

A imaginação deve ser trabalhada e estimulada, pensando nisso é possível estabelecer formas de se ler com o objetivo de mostrar aos ouvintes que a leitura é a representação da fala e como está intimamente ligada ao seu mundo.

O prazer de ouvir uma história, é ver todo o seu desenrolar acontecendo, é expandir as possibilidades de imaginar, é despertar a curiosidade de quem pode e consegue se transportar para dentro da narrativa. A imaginação é o diferencial.

De acordo com Coelho (1992) os contos de fada estão de volta, sendo possível transmitir valores verdadeiros e sabedoria partindo do básico que é sua consciência cultural.

FUNÇÃO SOCIAL DOS CONTOS DE FADA

Desde muito tempo, os contos fazem parte da sociedade civilizada. Há aproximadamente 3.000 anos já havia registro de mulheres mais velhas que contavam às suas crianças histórias simbólicas. A autora cita "de alguns temas principais de contos se reportam a 25.000 a.C., mantendo-se praticamente inalterados".

Em termos educacionais, por muito tempo, os contos foram relegados a um segundo plano onde não cabiam questionamentos ou conflitos. Os contos eram tratados como "didáticos" tipificando personagens como boas ou ruins, certas ou erradas, estabelecendo assim um monólogo, com uma única interpretação.

O conto é inabitual, de maneira alguma nos interessaria se não nos ensinasse algo sobre a vida dos povos e dos seres, resumindo nossas preocupações e nossos problemas.

Para a autora, a importância do conto está em trabalhar a criticidade do leitor ante o mundo em que vive, trazendo-lhe elementos, pontos de partida e de reflexão pessoal.

FUNÇÃO PSICOLÓGICA

Os contos nos orientam, mas não podem ser explicados racionalmente. Representam experiências emocionais positivas.

A autora nos demonstra que as preocupações da sociedade moderna se baseiam na confiança excessiva na razão, glorifica a objetividade e idolatra a ciência, assim, relutamos em demonstrar mágoas e tristeza, mas expressamos agressão e força de dominação publicamente, sem constrangimentos. Este comportamento revela a desesperança na cooperação com seres humanos, no cuidar, no tratar da emoção.

O conto de fadas deixa todas as decisões ao nosso encargo, incluindo a opção de querermos ou não chegar a decisões. Mostra-nos o mundo e o que sucede nele de forma não objetiva, mas sob a perspectiva do herói.

Abrams alerta que é preciso não abandonarmos a criança que vive em nós e que pode ser resgatada pela leitura dos contos de fadas, que incentivam a capacidade de enxergar e valorizar a vida interior.

A partir da visão geral da função social e psicológica dos contos, cremos ter sensibilizado o professor-leitor para a importância da leitura dos contos de fada em sala de aula.

Tal argumento pode ser trabalhado sistematicamente em sala de aula a partir da perspectiva do herói. Este constitui em necessidade vital para a formação da personalidade do ser humano.

A JORNADA DO HERÓI

As reflexões de Henderson (1964) sobre o herói e sua busca colocam a importância psicológica profunda, pois o herói diz respeito ao esforço do indivíduo para encontrar e afirmar sua personalidade, estando sempre em desenvolvimento.

A imagem do herói passa por uma evolução para que possa refletir cada estágio da evolução da personalidade do homem; o herói é a simbologia que permite ao ego que se aperfeiçoa, libertar-se das opressões sociais e encontrar sua própria individualidade.

Temos que reaprender a viver com a natureza, com os animais, com o cosmos e trabalhar com as emoções e o conto de fadas é um meio rico para este fim.

Seguem sugestões de atividades, projetos de leitura, para o professor trabalhar em sala de aula, sendo que podem e devem ser transformadas e ampliadas de acordo com a necessidade de cada turma e o meio em que está inserida.

OS CONTOS DE FADAS E AS PRODUÇÕES ARQUETÍPICAS

A história de A pequena sereia, é popular no mundo todo e provém de uma estatura infantil, porém, fascina tanto crianças quanto adultos. Este conto contém conteúdo que se assemelham com interferências

de aspectos inconscientes que invadem a consciência tornando-o típico da teoria.

Jung disse certa vez, que é nos contos de fadas onde melhor se pode estudar a anatomia comparada da psique.

Nos mitos, lendas ou em qualquer outro material mitológico mais elaborado, obtém-se as estruturas básicas da psique humana através da grande quantidade de material cultural. Além disso, nos contos de fada existe um material consciente culturalmente muito menos específico e, consequentemente, eles oferecem uma imagem mais clara das estruturas psíquicas (FRANZ, 1990, p. 25).

Divididos entre o bem e o mal, representados por príncipes, fadas e também por monstros, lobos e bruxas apavorantes, os contos de fadas encantam todas as pessoas de variadas faixas etárias desde a sua criação, que data da época medieval.

Além do entretenimento, transmitem ainda valores e costumes e ajudam a elaborar a própria vida através de situações belas e conflitantes.

Segundo Bettelheim (1980), todos os problemas e ansiedades infantis, como a necessidade do amor, do medo e do desamparo, da rejeição e da morte, são colocados nos contos em lugares fora do tempo e do espaço, mas muito reais para as crianças. A solução geralmente encontrada nas histórias e quase sempre leva um final feliz, indica a forma de se construir um relacionamento satisfatório com as pessoas ao redor.

Contudo, os contos estão repletos de problemas como a presença do bem e o mal, e partindo deste ponto, pretende-se desenvolver uma reflexão sobre a fantasia e suas imagens simbólicas nos contos de fadas como recursos fundamentais no desenvolvimento humano, o que constituem o conteúdo do presente trabalho.

Outra característica nos contos de fadas, é que revelam os conflitos de cada um e a forma de superá-los e recuperar a harmonia existencial. Fazendo com que a dicotomia entre o bem e o mal, presta-se numa terapia, a uma análise mais contundente da personalidade, na qual se permite trabalhar com sentimentos inconscientes que revelam a verdadeira personalidade.

Como expõe Bettelheim (1980):

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significados em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (Bettelheim,1980, p. 20).

Além desses aspectos, os contos de fadas apresentam uma linguagem simbólica característica.

Segundo Jung (1994), o símbolo é um termo, nome ou imagem que pode nos ser familiar na vida diária, mas possui conotações especiais além do seu significado evidente ou convencional. Uma palavra ou imagem é considerada simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato, sendo que esta palavra ou esta imagem possui um aspecto inconsciente mais amplo, que não é definido precisamente ou de todo explicado.

Segundo Marie Louise Von Franz Giglio (1991):

A origem dos contos de fadas, parece residir em uma potencialidade humana arquetípica. Antigamente os pastores, lenhadores e caçadores, passavam bom tempo de suas vidas sozinhos nas florestas, campos e montanhas. (GIGLIO, 1991, p 3).

Acontecia que repentinamente eram assaltados por uma visão interior muito forte, que os alvoroçou por inteiro. Corriam então de volta a suas aldeias e relataram o que lhes tinha acontecido a todos que o quisessem ouvir. Daquela visão inicial, iamse formando lendas, e mais tarde “contos maravilhosos”. O pensamento mítico, no caso dessas visões espontâneas, é compreendido como um pensamento essencialmente pré-lógico, elementar e arquetípico.

Como afirma Jung apud Giglio (1991):

Os contos de fada constituíram através dos séculos instrumentos para a expressão do pensamento mítico, perpetuando-se no tempo por desempenharem uma função psíquica importante relacionada ao processo da individuação: através deles toma-se consciência e vivencia-se arquétipos do inconsciente coletivo. (GIGLIO, 199, p. 15).

De acordo com Jung (1994), o homem desenvolveu a consciência vagarosa e laboriosamente, em um processo que levou um tempo infindável, até alcançar o estado civilizado. No entanto, aquilo que chamamos de psique não pode ser identificado exclusivamente com a consciência e seu conteúdo.

A nossa psique é composta também por uma dimensão inconsciente. Ao contrário de Freud, que identificava o inconsciente com as experiências e conteúdo que foram recalcados, para Jung o inconsciente não é

um mero depositário de experiências passadas, desejos ou instintos reprimidos. O inconsciente é criativo, pois pode conter as sementes de futuras situações psíquicas e ideias novas. Além disso, ele se transforma e provoca transformações que não são aleatórias, mas seguem uma determinada direção.

Jung divide o inconsciente em inconsciente pessoal e inconsciente coletivo. O inconsciente pessoal diz respeito ao material que provém do passado do indivíduo. Ele é composto de memórias dolorosas que foram reprimidas e de memórias insignificantes que foram retiradas da percepção consciente (FADIMAN; FRAGER, 2004).

O inconsciente coletivo ou transpessoal, por sua vez, é o centro de todo material psíquico que não provém da experiência pessoal. Os conteúdos e imagens do inconsciente coletivo são compartilhados com pessoas de todos os períodos e todas as culturas. Ele resulta das experiências comuns a todas as pessoas e inclui material de nossa genealogia pré-humana e animal, além de ser fonte de nossas ideias e experiências mais poderosas (FADIMAN; FRAGER, 2004).

Enquanto os complexos não produzem mais do que singularidades pessoais, os arquétipos criam mitos, religiões e filosofias, que influenciam nações e épocas inteiras (JUNG, 1994).

Já dentro do enfoque oferecido pelo psicanalista Carl Gustav Jung (apud CEZARETTI. 1991), a análise terapêutica tem por base os sonhos que fornecem uma indicação precisa da problemática. Analisando os sonhos, o terapeuta consegue precisar ou localizar o conflito do paciente, ou o “Conto de Fadas” que está vivendo, orientando-o para enfrentar os obstáculos à sua realização.

POSSÍVEL ANÁLISE DE A PEQUENA SEREIA A PARTIR DA TEORIA DE JUNG

Em um primeiro momento podemos reconhecer como elementos essenciais, ou melhor, como símbolos da história de a pequena sereia: Sereia; Língua cortada; Água; desejo de subir à superfície;

Entre outras coisas a sereia representa a sedução arquetípica, a sedução da psique unilateral promovendo uma inevitável enantiodromia, "o princípio que governa todos os ciclos da vida natural, desde o menor até o maior" (Jung, C.G., CW 6, parag.708). Seduzir vem do latim se-ducere e significa, dentro de seu campo semântico, conduzir à parte, guiar a outro lado, mudar de rota, deslocar, divagar, digerir, obrigar a mudança. Quando se fala em mudança deve ser entendida, no sentido psíquico, para que se dê ouvidos à alma, à anima, para que dialoguem com nossas potências inconscientes e para que possamos de fato dar asas a nossa imaginação simbólica, criativa, se levamos a fundo o sentido de individuação proposto por Jung. O canto (sedução) da sereia pode ser arrebatador e mortal, para o ego. Essa é a sedução essencial, expressão profunda do arquétipo da anima, arquétipo de ligação, seja ele representado como sereia pássaro, sereia peixe, amante, santa, prostituta. A sedução / canto é a expressão primordial da anima.

De acordo com Hillman (1979), o canto é um dos elementos simbólicos mais expressivos associados às sereias. O canto puro representa uma força de atração direta que atinge algo que está para além das construções defensivas do ego, indo diretamente mobilizar, constelar poderosos aspectos inconscientes da personalidade. Sendo assim, a língua da sereia seria um símbolo de identificação, e quando foi cortado a sereia negou este. As vozes das sereias, por se identificarem como encantadoras, são uma projeção arquetípica. Os mantras sagrados funcionam da mesma maneira, tanto para harmonizar quanto para destruir. Vemos no conto, que a sereia troca sua voz encantadora por um par de pernas humanas. Nos dias de hoje as sirenes (sereias) de ambulâncias e bombeiros nos paralisam por breves instantes numa angústia de aflição e morte. Temos também a expressão "cair no canto da sereia" com o sentido de logro, engano.

Em todas essas expressões os sons, a música e a voz são os instrumentos utilizados para atrair, seduzir e convencer, ultrapassando todos os contra-argumentos retóricos, morais e psicológicos. É importante notar que essa força de sedução talvez se deva menos a debilidades do ego e mais ao fato de que algo profundo é tocado ou despertado ao som das sirenes.

Além disso, a voz da sereia pode ser identificada como uma expressão da personalidade da personagem. O termo persona deriva do latim e significa “máscara” ou “rosto falso”, remetendo à máscara usada pelos atores no teatro romano. A persona engloba tanto aspectos negativos quanto positivos, sendo que uma persona dominante pode sufocar o indivíduo e aqueles que se identificam com sua persona tendem a se ver somente em termos de seus papéis ou fachadas sociais (FADIMAN; FRAGER, 2004).

No caso do conto de a pequena sereia, pelos elementos fornecidos ao longo da história é possível perceber que a sua persona é caracterizada pela imagem de uma jovem melancólica e corajosa.

A sereia tem a água como fonte de sobrevivência por morar em um oceano. A água simboliza frequentemente o inconsciente. Portanto, pode-se considerar a pequena sereia como aquela que traz à cons-

ciência conteúdo do inconsciente, outro fato também seria dela querer sair de seu ambiente natural para viver uma história de amor na terra.

Jung apontava frequentemente para a necessidade de haver a integração do inconsciente no consciente, de modo a assegurar a saúde psíquica da pessoa: se os conteúdos inconscientes permanecerem desconhecidos, eles ficam autónomos no inconsciente, procurando, incessantemente, uma porta para se manifestar. É isto que origina os famosos desconfortos das depressões, angústias e até neuroses.

De acordo com Jung (apud FADIMAN; FRAGER, 2004), a sombra contém todas as tendências negativas que o indivíduo deseja negar, incluindo os nossos instintos animais e qualidades positivas e negativas que não foram desenvolvidas. A sombra é mais perigosa quando não é reconhecida, pois o indivíduo tende a projetar suas qualidades indesejáveis nos outros, sendo dominado pela sua sombra sem se dar conta. Destacando, a sereia como ela pôs a sua própria vida em risco, querendo o amor do príncipe para si e lutando para o mesmo. A bruxa pode ser identificada simbolizando o arquétipo da sombra. No caso da pequena sereia, a bruxa dá a ela o poder mágico de se transformar em humana, porém, tomando dela sua voz e impondo que se o príncipe não a amasse ela morreria. Sendo assim incompatível com sua persona.

O animus, segundo Jung (1994), corresponde ao elemento masculino que há em toda mulher. Na medida em que uma mulher, conscientemente, define a si mesma em termos femininos, seu animus irá incluir todas as tendências e experiências não reconhecidas, que ela definiu como masculinas (FADIMAN; FRAGER, 2004).

A anima, assim como acontece com o animus na mulher, é o elemento feminino presente em todo homem e contém todo o material psicológico que não se encaixa na autoimagem consciente de um indivíduo enquanto homem (FADIMAN; FRAGER, 2004).

Sendo assim podemos analisar a tal forma de a sereia seduzir o homem com seu encanto. O homem é quem seduz a mulher e no caso da pequena sereia ela vai atrás do amor do príncipe. O príncipe também, simbolizando a anima, traz consigo a paixão por uma mulher, observando que ele não sabia quem era.

Um arquétipo primordial considerado seria o ego, que seria o centro da consciência. O ego é quem posiciona o ser em seu ambiente.

De acordo com Jung (apud FADIMAN; FRAGER, 2004), inicialmente, a nossa psique consiste apenas do inconsciente. O ego origina-se do inconsciente e reúne diversas experiências e memórias, desenvolvendo a divisão entre consciente e inconsciente. No ego não existem elementos inconscientes, mas apenas conteúdos conscientes derivados da experiência pessoal.

Em a pequena sereia, o ego da personagem dá sinais da sua espontaneidade, da sua identidade e provém do seu ambiente. Através da sua consciência, a sereia dispõe das suas concepções de intuição, sensações, sentimentos e no seu julgamento com a sua vida e com a vida de suas irmãs.

O cenário no qual o conto se passa, sendo na água e na terra, seriam projeções do próprio inconsciente. Um ambiente úmido e seco, tendo em território transitório a vida da sereia. Do mar para terra firme.

Jung chamou o Self de Arquétipo central, Arquétipo da ordem e totalidade da personalidade. Segundo Jung, consciente e inconsciente não estão necessariamente em oposição um ao outro, mas complementam-se mutuamente para formar uma totalidade: o Self.

Na história da pequena sereia, podemos supor o self, à sua vontade, desejo impessoal depois que ela salvou o príncipe, de trocar sua cauda por pernas humanas. Este fato também simbolizava a totalidade de uma nova vida feliz ao lado do seu amado, seguindo desta forma seu processo de individuação.

Pode-se traduzir Individuação como tornar-se si mesmo, ou realização do si mesmo. Individuação é um processo de desenvolvimento da totalidade e, portanto, de movimento em direção a uma maior liberdade. Isto inclui o desenvolvimento do eixo Ego-Self, além da integração de várias partes da psique: Ego, Persona, Sombra, Anima ou Animus e outros Arquétipos inconscientes.

Na história de A pequena sereia, é possível como já havia citado anteriormente, o desejo de mudar a sua vida natural, trocando ambientes e validando a potencialidade de seu amor. Ao longo deste processo, conceituamos os conflitos vividos pela personagem, com a bruxa, suas limitações, a mudança de ambiente, e fechamento da história com a negação do amor do príncipe levando à sua morte. Supondo que não houve a contemplação do processo de individuação.

Todos os símbolos apresentados aqui, na verdade são projeções dos arquétipos e complexos do autor que escreveu a história. Colocando no papel suas experiências, porém, inconscientemente, pois tudo que está inconsciente em nós tende a ser projetado no mundo na forma de símbolos.

No entanto, podemos fazer algumas suposições a respeito do autor, como por exemplo, o amor que a sereia sentia pelo

príncipe e que o príncipe não a correspondeu. Como vimos na história de Andersen, ele tinha amores que não o correspondiam. Podendo fazer a suposição que a sereia seria projeção do autor e que o príncipe seus amores não correspondidos.

Da mesma forma o contexto que foi escolhido como cenário para a história e o percurso pela mesma podem indicar que o autor do conto estava realizando o seu próprio processo de individuação, conseguindo promover um equilíbrio entre o seu inconsciente e a sua consciência.

Além disso, as irmãs da sereia terem procurado uma solução para que a sereia não viesse a morrer, tem grande significado. Poderia ter sido o pai ou a mãe da sereia que tivesse apelado pela vida da filha. Podemos acrescentar ainda, que suas irmãs simbolizam o arquétipo materno.

Outra questão interessante é a relativa à teoria junguiana da tipologia da personalidade, constituída pelas duas atitudes básicas –introversão e extroversão- e as quatro funções psicológicas – pensamento, sentimento, intuição e sensação.

A ideia de introversão e extroversão são as mais usadas. Jung descobriu que cada indivíduo pode ser caracterizado como sendo primeiramente orientado para seu interior ou para o exterior, sendo que a energia dos introvertidos se dirige em direção a seu mundo interno, enquanto a energia do extrovertido é mais focalizada no mundo externo. Entretanto, ninguém é totalmente introvertido ou extrovertido. Algumas vezes a introversão é mais apropriada, em outras ocasiões a extroversão é mais adequada, mas, as duas atitudes se excluem mutuamente, de forma que não se pode manter ambas ao mesmo tempo. Também enfatizava que nenhuma das duas é melhor que a outra, citando que o mundo precisa dos dois tipos de pessoas. Darwin, por exemplo, era predominantemente extrovertido, enquanto Kant era introvertido por excelência. O ideal seria que a pessoa fosse flexível e que mantivesse um equilíbrio entre as duas.

No caso da sereia podemos classificá-la como extrovertida, pois ela era destemida, persistente e otimista.

Em relação às funções psicológicas, Jung identificou quatro funções psicológicas que chamou de fundamentais: pensamento, sentimento, sensação e intuição. E cada uma dessas funções pode ser experienciada tanto de maneira introvertida quanto extrovertida.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas obras de contos de fada são encantadoras de artifícios inconsciente e consciente, não apenas nos mostram várias formas de contemplar no processo de individuação como dão às crianças em seu desenvolvimento, conceitos familiares para crescer e harmonizar suas vidas. Ajudam também na diferenciação ainda mais complexa do bem e do mal.

Nos contos de fadas, existem as nossas projeções arquetípicas e um significado para nossas vidas simbólicas. É o que acontece quando gostamos de uma história e de outra não, quando ficamos pensando no final da história, se poderia ter sido diferente ou não. O nosso inconsciente possui um enorme potencial criativo, do qual muitas vezes nem temos consciência. Dessa forma, os sonhos, os mitos, as religiões e os próprios contos de fadas são importantes canais através dos quais podemos entrar em contato com o nosso inconsciente.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas: símbolos de muitos arquétipos. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

JUNG, C. G. (2008). O homem e seus símbolos (2ª ed). (M. L. Pinho, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (Trabalho original publicado em 1964)

JUNG, C. G. (2012). Psicologia e religião (11ª ed.). (Pe. Dom M. R. Rocha, Trad.). Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1938)

JUNG, C. G. (2013a). O desenvolvimento da personalidade (14ª ed.). (Frei V. Amaral, Trad.). Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1967)

JUNG, C. G. (2013b). Psicogênese das doenças mentais (6ª ed.). (M. S. Cavalcanti, Trad.). Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1958)

JUNG, C. G. (2013c). Estudos Alquímicos (4ª ed.). (D. M. R. F. Silva, & M. L. Appy, Trads.). Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1968)

JUNG, C. G. (2014a). Os arquétipos e o inconsciente coletivo (11ª ed.). (M. L. Appy, & D.

LERNER, Délia. Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre Artmed. 2002.

RESUMO

Em um Brasil marcado pela rica diversidade cultural, a valorização da cultura indígena se torna essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse contexto, a educação assume um papel fundamental ao utilizar de autores e artistas indígenas em seus currículos, promovendo o reconhecimento e o respeito à ancestralidade indígena. O presente estudo tem por objetivo apresentar por meio de uma revisão bibliográfica a diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil atrelada a educação. O texto abordou o cenário da música indígena contemporânea conhecendo as diferentes cenas das músicas indígenas no Brasil por meio de seus representantes e compreender a inserção e uso de novas tecnologias no processo de criação de artistas músicos indígenas. O artigo também apresentou propostas pedagógicas para inspirar os educadores seu planejamento. A falta de materiais didáticos adequados e a invisibilidade de autores indígenas nas escolas ainda representam desafios para o ensino das culturas originárias. Fora do radar no circuito comercial, a música contemporânea brasileira realizada por indígenas vem conquistando novos espaços na cena independente nacional e internacional. Aos educadores que tiverem contato com esse material possa promover a interdisciplinaridade: A literatura indígena pode ser utilizada como ponto de partida para projetos interdisciplinares, que integrem diferentes áreas do conhecimento e promovam uma aprendizagem mais significativa.

Palavra-Chave: Diversidade cultural, educação, povos indígenas, música e educadores.

ABSTRACT

In a Brazil marked by rich cultural diversity, valuing indigenous culture becomes essential for building a more just and inclusive society. In this context, education plays a fundamental role by using indigenous authors and artists in their curricula, promoting recognition and respect for indigenous ancestry. The present study aims to present, through a bibliographic review, the sociocultural diversity of indigenous peoples in Brazil linked to education. The text addressed the contemporary indigenous music scene, getting to know the different indigenous music scenes in Brazil through their representatives and understanding the insertion and use of new technologies in the process of creating indigenous musical artists. The article also presented pedagogical proposals to inspire educators in their planning. The lack of adequate teaching materials and the invisibility of indigenous authors in schools still represent challenges for teaching original cultures. Off the radar on the commercial circuit, Brazilian contemporary music performed by indigenous people has been conquering new spaces in the national and international independent scene. Educators who have contact with this material can promote interdisciplinarity: Indigenous literature can be used as a starting point for interdisciplinary projects, which integrate different areas of knowledge and promote more meaningful learning.

Keyword: Cultural diversity, education, indigenous peoples, music and educators.

INTRODUÇÃO

Em um Brasil marcado pela rica diversidade cultural, a valorização da cultura indígena se torna essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse contexto, a educação assume um papel fundamental ao utilizar de autores e artistas indígenas em seus currículos, promovendo o reconhecimento e o respeito à ancestralidade indígena.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da educação indígena, orientando a construção de currículos diferenciados e bilíngues que valorizem os saberes e práticas dos povos originários. As habilidades da BNCC, inclusive, contemplam o estudo crítico da história e da cultura indígena, promovendo a compreensão da diversidade e da contribuição indígena para a formação do Brasil.

O presente estudo tem por objetivo apresentar por meio de uma revisão bibliográfica a diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil atrelada a educação. O texto pretende também abordar o cenário da música indígena contemporânea conhecendo as diferentes cenas das músicas indígenas no Brasil por meio de seus representantes e compreender a inserção e uso de novas tecnologias no processo de criação de artistas músicos indígenas.

No entanto, frequentemente

observa-se que tais culturas são exploradas de maneira estereotipada e são utilizadas referências artificiais sobre os hábitos e conhecimentos dessas populações. A falta de materiais didáticos adequados e a invisibilidade de autores indígenas nas escolas ainda representam desafios para o ensino das culturas originárias. Essa realidade reforça a necessidade de encontrar formas com os professores para lidar com a temática de forma crítica e reflexiva, além de promover a produção e a difusão de materiais didáticos que valorizem a cultura indígena (BORGES, 2024).

Nesse sentido, a literatura indígena se apresenta como uma ferramenta para o ensino das culturas originárias. Através da leitura de livros, contos, poemas e outras formas de expressão literária, os alunos podem se conectar com a cosmovisão indígena, conhecer suas histórias, crenças e valores, além de desenvolver a empatia e o respeito pela diversidade.

Diversos autores e artistas indígenas contemporâneos estão produzindo obras literárias de alta qualidade, abordando temas como a relação com a natureza, a luta por seus direitos, a preservação da cultura e a identidade indígena. Obras como "Redondeza', de Daniel Munduruku, convida os leitores à aproximação e encontro com as crianças e infâncias indígenas. Através das narrativas do texto e das imagens, percorremos lugares de viver e pertencer apresentados por várias crianças, do ponto de vista deles. É um exemplo de livro que pode ser utilizado em sala de aula para promover o ensino da cultura indígena de forma rica e envolvente na educação infantil (BORGES, 2024).

A pesquisa visa promover o respeito à diversidade cultural: Reconhecendo e valorizando a cultura indígena, combatemos o racismo e a discriminação, construindo uma sociedade mais justa e inclusiva. Aos educadores que tiverem contato com esse material possa promover a interdisciplinaridade: A literatura indígena pode ser utilizada como ponto de partida para projetos interdisciplinares, que integrem diferentes áreas do conhecimento e promovam uma aprendizagem mais significativa.

MÚSICAS INDÍGENAS NO BRASIL

Antes de mais nada, será preciso compreender que a música indígena é fundamentalmente um fenômeno social, coletivizado tanto na sua produção como na sua escuta. Vale dizer, na música indígena (e nos referimos em particular aos séculos anteriores) todos participam simultaneamente como produtores e fruidores da música, inexistindo as noções de "artista" e de "público", de "palco" e de "plateia", ou tampouco a ideia de "espetáculo". A música indígena integra-se frequentemente a um evento coletivo ou a uma função social importante para toda a comunidade – como uma festa, um canto de trabalho, uma incitação à guerra, um ritual de passagem, um encantamento, um exercício de memória coletiva, uma dramatização mitológica.

A experiência solitária do compositor que produz uma música interiorizada, que diz respeito aos seus sentimentos pessoais e às suas percepções subjetivas do mundo, e do ouvinte que consome esta música na sua privacidade – tão típicas da música ocidental de hoje em dia –, inexistia no universo musical nativo de períodos anteriores, embora exista na contemporaneidade, na qual se misturam concepções indígenas de antigas tradições com outras, de novas tradições. Bem ao contrário, a dimensão social da música indígena já se depreende dos primeiros relatos sobre o Brasil, como neste que vem da parte do padre Fernão Cardim, durante uma visitação em 1583, onde o jesuíta surpreende em determinada tribo uma celebração coletiva da guerra (ou talvez uma demonstração simbólica de força):

> Não se lhes entende o que cantam, mas disseram-me os padres que cantavam em trova quantas façanhas e mortes tinham feito os seus antepassados. Arremedam pássaros, cobras, e outros animais, tudo trovado por comparações, para se incitarem a pelejar (CARDIM, 1980, p. 152).

Ao mesmo tempo em que ignora o individualismo musical, a musicalidade indígena desconhece este conjunto de fatores que José Miguel Wisnik (1999) chamou de "recalque do ruído", e que se tornou tão típico da música ocidental a partir de certa altura do seu desenvolvimento, só vindo a ser questionado por algumas das novas tendências do século XX. Assim, "a inviolabilidade da partitura escrita, o horror ao erro, o uso exclusivo de instrumentos melódicos afinados, o silêncio exigido à plateia", e mesmo está "câmara de silêncio onde o ruído estaria idealmente excluído" (WISNIK, 1999, p. 42) - que vem a ser a sala de concerto instituída pela tradição musical burguesa –, nada seria mais estranho ao universo sonoro dos nativos brasileiros.

A música indígena ocorre ao ar livre, ou numa grande oca se for o caso, mas sempre coexistindo com um mundo de ruídos externos que podem vir da própria natureza ou das atividades cotidianas. Chamar estes sons de ruídos, aliás, é já uma projeção de categorias ocidentais que não têm qualquer sentido a partir da ótica indígena, já que o som produzido pelo nativo não se quer isolado ou contrastado em relação ao

som produzido pela natureza.

Do ponto de vista nativo, a música aqui celebrada em forma de dança é parte integrante da festa, da coreografia que inclui os dois sexos e todas as idades, do exercício de memória coletiva, do mito dramatizado – esta dramatização mítica que sintomaticamente fala por inversão da integração entre homem e natureza (a flor caída em terra é puro desperdício, que não tem lugar no modo de vida indígena).

Também percebemos na sucessão de uma dança mais melancólica a outra – mais rápida e envolvendo movimentos sensuais – a riqueza de sentimentos que podem ser conduzidos pela musicalidade nativa. Por fim, a comparação estabelecida pelos viajantes austríacos entre a Dança dos Puris e o Batuque Etíope é mais um sinal destes tateamentos típicos dos observadores europeus na sua ânsia de compreender o novo através de adaptações com relação ao já conhecido – isto que termina por falsear involuntariamente a realidade cultural indígena no que ela tem de mais específico.

Vale dizer, os viajantes europeus e outros estudiosos que depois que eles vieram, estão sempre em busca de comparar o sistema cultural e musical dos indígenas com o seu próprio, com o oriental, ou com os negros, ao invés de tentar resgatar uma identidade que lhe seja própria.

Deve-se ainda acrescentar que a poderosa dimensão social da música indígena não necessariamente tem de tomar a forma de uma manifestação coletiva. O canto emitido individualmente também tem o seu lugar, mas é preciso compreender que este canto atende sempre a uma função social bem marcada: pode ser o fio condutor de um encantamento utilizado para curar doenças ou evocar a chuva, no benefício de toda a comunidade; ou pode ser a canção que se abre para o registro da memória coletiva ou para a dramatização de um mito, através de cuja reprodução a comunidade inteira procura uma forma de autoconhecimento. Agora vamos refletir sobre a música indígena contemporânea e suas relações com as novas tecnologias.

MÚSICA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA

Nessa sessão vamos conhecer o cenário das músicas indígenas no Brasil por meio de seus representantes e compreender a inserção e uso de novas tecnologias no processo de criação de artistas músicos indígenas. Fora do radar no circuito comercial, a música contemporânea brasileira realizada por indígenas vem conquistando novos espaços na cena independente nacional e internacional. No painel de artistas indígenas, encontram-se nomes como Gean Ramos, Wakay, Bro Mcs, Djuena Tikuna, Karai Tibes, OZ Guarani, Werá MC, Kunumi MC, Katú, Brisa Flow, Edivan Fulni-ô, Kae Guajajara, DJ Eric Marky Terena, Nelson D, Oxossi Karajá, Wescritor, Nory Kayapó, Mokuka Kayapó, Marcia Kambeba, Suraras do Tapajós, Salu Kuikuro, Juão Nyn, Ian Wapichana, Sheinahu Yawanawa, MC Anarandá, Weena Tikuna, Amaru MC, Zahy Guajajara, Issac de Salú, Kw Wajãpi, Yarú Tupinambá e muitos outros (TUPINAMBÁ, 2018).

A grande maioria deles combate estereótipos usando a arte para levar mais atenção às suas lutas, culturas e realidades distintas. Nos últimos anos, esses artistas, principalmente os jovens, reafirmam suas identidades através das músicas, produções em diversas fusões de estilos como rap, funk, rock, pop, MPB, música eletrônica ou reggae. No ano de 2013, a fundação da web rádio indígena, conhecida como Rádio Yandê, se tornou uma das iniciativas mais bem-sucedidas e a primeira de difusão da música indígena no país, com transmissão de conteúdo musical em mais de 190 idiomas indígenas, além do acesso de mais de 80 países. No ano de 2019, a rádio realizou o Yby Festival, primeiro de música indígena contemporânea em território nacional, que apenas aconteceu por causa do trabalho de voluntários, apoiadores e doações de financiamento coletivo (TUPINAMBÁ, 2018).

O crescimento de produções musicais indígenas desperta setores que ainda não conhecem trabalhos desses músicos e cantores. Esses artistas nativos muitas vezes estão invisíveis no cenário devido à falta de conhecimento sobre as populações indígenas e são vítimas de preconceito e racismo – mas não medem esforços para fortalecer o reconhecimento profissional. Ser cantor ou cantora indígena é, antes de tudo, representatividade, entre mais de 270 etnias diferentes, línguas, culturas, população rural e urbana. Em países como Estados Unidos, Canadá, Chile, Peru e México, muitas são as produções de artistas indígenas que possuem visibilidade. Wakay foi um dos primeiros músicos e compositores indígenas no país a levar a produção artística brasileira para fora. Nascido na aldeia Kariri-Xocó de Alagoas, ele foi criado na aldeia Fulni-ô de Pernambuco e há 20 anos é liderança da Reserva Indígena Thá-Fene, em Lauro de Freitas, na Bahia. Com 19 anos de carreira artística, já esteve em Gelsenkirchen, na Alemanha; Montes Sibilinos, na Itália; e no Festival 8, em Grimsby, na Inglaterra. Sua música, no idioma Yaté, chama atenção pela tradicionalidade e identidade cultural. Ele se tornou um dos mais famosos cantores de Toré, um estilo de “música de rezo” tradicional e ritual de povos indígenas do Nordeste.

Gean Ramos é outro pioneiro em seu trabalho. O cantor, poeta, compositor e violonista, filho do povo Pankararu, de Jatobá, em Pernambuco, inspira e inspirou

com sua carreira de 20 anos muitos jovens indígenas desta geração. Eles enxergam no compositor um exemplo de resistência. Extremamente talentoso, seguiu seu sonho; é difusor do movimento da música indígena contemporânea. Sua música "Cartão Postal Pankararu", uma das mais conhecidas, se tornou uma grande referência do empoderamento da identidade Pankararu. Dotado de uma potente voz, chama atenção por onde se apresenta pelo dom. Foi o primeiro homem indígena brasileiro a ter o trabalho indicado a um prêmio internacional de música indígena, o Indigenous Music Awards (IMA) de 2018, que faz parte do Manito Ahbee Festival, na cidade de Winnipeg, no Canadá (TUPINAMBÁ, 2018).

Djuena Tikuna é uma cantora indígena do estado do Amazonas e também foi uma das artistas indicadas a prêmio no Indigenous Music Awards (IMA) de 2018. O nome Djuena significa "a onça que pula no rio". Ela nasceu na Aldeia Umariaçu II, da etnia Tikuna. Suas canções são no idioma de seu povo e compostas por ela mesma. É uma das cantoras indígenas mais populares, pelo tempo de atuação. No ano de 2017, foi a primeira indígena a protagonizar um espetáculo musical no Teatro Amazonas em 121 anos de existência do local. Ela lançou o álbum Tchautchiüãne. Também criou a primeira Mostra Wiyae de Música Indígena, com cantores e músicos amazônicos, em 2018.

Brô Mc's é o primeiro grupo de rap indígena. Charlie Peixoto, Kelvin Peixoto, Clemerson Batista Veron e Bruno Veron fizeram história e, com suas rimas afiadas na língua Guarani de seu povo Guarani kaiowá, em Dourados, no Mato Grosso do Sul, denunciam a realidade de sua aldeia. Em 2009, lançaram seu CD no festival Conexão Hip Hop. À música "Eju Orendive" estreou no portal do MinC e da MTV. Pela primeira vez, o cenário nacional tinha acesso à produção de indígenas em espaços como esses. Em 2018, fizeram uma marcante apresentação no Museu Weltkulturen, em Frankfurt, na Alemanha, e também receberam o prêmio Marçal de Souza Tupã'Y de 2018 (TUPINAMBÁ, 2018).

Kaê Guajajara é uma cantora indígena que canta em português, inglês e ze'egete, língua de seu povo. Ela iniciou sua carreira em 2018. Seus ritmos passeiam pelo rap, funk, entre outros. Natural de Mirinzal, é indígena Guajajara do Maranhão. Uma das artistas que mais têm lançado clipes e investido em novas produções.

Edivan Fulni-ô é indígena da etnia Fulni-ô, criado no território do povo Pataxó ha hãe na Bahia. Possui uma voz afinada marcante em suas apresentações. É cantor e compositor, foi integrante do grupo musical Coisa de Índio, estudou Agronomia e Comunicação e foi finalista do 14º Festival Metropolitano de Música Vozes da Terra. Em suas canções, denuncia o desmatamento, crimes ambientais e violência contra os povos indígenas (TUPINAMBÁ, 2018).

Katu é rapper e vlogger indígena, moradora da periferia de São Paulo, de origem Boe por parte paterna. Canta sobre sua experiência de mulher indígena urbana. Sua força nos palcos tem despertado os olhos da mídia e levado a parcerias com nomes como AfroJess, Marina Peralta e o coletivo Dubdem. Ela tem participado de clipes de artistas famosos como Iza, Gloria Glover e outros.

Nory Kayapo é um jovem funkeiro da etnia Kayapó, residente de uma terra indígena no município de Novo Progresso, estado do Pará. Ele canta no idioma kayapó com um ritmo e estilo de funk próprio.

PROPOSTAS DIDÁTICAS A PARTIR DAS CULTURAS INDÍGENAS

Para auxiliar o docente com propostas concretas que facilitem sua ação pedagógica, apresento a seguir sugestões a partir das quais os professores poderão fazer adaptações, criar novos caminhos e ampliar seu repertório de ferramentas para a ação (LOPES, 2023). São sugestões valiosas encontras em websites na qual os educadores tem livre acesso para seu planejamento.

PROPOSTA A

1) Na seção História do Site (http://www.culturaguarani.com.br/historia.html), há um relato sobre a formação das aldeias Krukutu e Tamboré Porá, em Parelheiros, Zona Sul de São Paulo. Proponha aos alunos a leitura e os seguintes questionamentos: -Qual a diferença entre a história relatada pelos indígenas e a história do índio presente nos livros didáticos e nos meios de comunicação? É importante lembrar que a ocupação da área pelos povos indígenas é recente, o que pode servir para a desconstrução da imagem do índio como estando inserido apenas no passado. Além disso, existem questões sociais envolvidas - os índios, imigrantes, estão na estrada vendendo seu artesanato. Existem também a questão do intercâmbio cultural, quando eles relatam que os primeiros ocupantes da área que originou as aldeias foram acolhidos por um senhor de origem nipônica, onde pode-se construir a imagem do índio isolado. Quais as palavras de origem tupi-guarani que eles usam no relato? Qual o significado dessas palavras?

2) Proponha que os alunos procurem imagens (fotografias) no Site e que as sepa-

rem em dois grupos: os das imagens semelhantes e o das diferentes daquelas imagens encontradas nos livros didáticos ou das representações dos indígenas nos monumentos da Cidade.

3) Na seção Cultura Guarani (http://www.culturaguarani.com.br/cultura.html) os índios descrevem vários aspectos de sua cultura. Trabalhe com os alunos estes temas, propondo a identificação dos costumes, da religião, da culinária, do canto, da dança etc.

4)O chamado mundo virtual não faria sentido se não possibilitasse a construção de laços no chamado mundo real. Por isso, proponha para seus alunos uma visita à Aldeia entrando em contato pelos meios disponíveis no Site (no link "fale Conosco"). É possível encontrar uma breve descrição das atividades desenvolvidas pela Associação com os visitantes no seguinte link: http://www.culturaguarani.com.br/local.html

5)Na visita à Aldeia, providencie câmera fotográfica e/ou de vídeo digital (e incentive os alunos a levarem suas câmeras, se possível), cadernos e lápis/caneta. A ideia é que os alunos também possam construir suas próprias imagens dos indígenas e disponibilizá-las através da Internet, onde as redações e fotografias/vídeos produzidos pelos alunos seriam publicados. Existem formas fáceis de construir um blog utilizando ferramentas gratuitas.

PROPOSTA B

Atividade extraclasse: visita aos Monumentos Indígenas na Cidade de São Paulo

É relevante, após o estudo, a leitura, o raciocínio sobre as novas fontes de informação e os novos enfoques que os textos podem trazer. Ao visitarem os Monumentos Indígenas referenciados durante o texto, terão possibilidade de comparar o que conheciam e o que foi aprendido para que percebam seu crescimento, aceitando ou não as ideias, percebendo os pontos de vista diferentes, criticando com argumentos, com fatos, com deduções e deixando assim de defender ideias superficiais, não refletidas e que revelam o senso comum, resultante da manipulação dos acontecimentos e fatos deturpados por interesses desconhecidos por eles. Portanto, além da visita Aldeia Guarani Krukutu em São Paulo, os seguintes Monumentos podem ser visitados e utilizados na elaboração das atividades em sala de aula.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A RESOLUÇÃO 3/99 DO CNE

A Resolução 3/99 fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Neste documento, importantes definições foram regulamentadas no sentido de serem criados mecanismos efetivos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade.

Alguns merecem destaque, como a criação da categoria escola indígena, garantindo autonomia pedagógica e curricular para essa escola. Outro ponto importante é a garantia de uma formação específica para os professores indígenas.

A resolução estabelece que os Estados deverão instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas, bem como regularizar a situação profissional dos professores indígenas, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira (MEC, 2002).

Atualmente podemos afirmar que a prática docente na Educação Escolar Indígena deve ser pensada a partir da cultura e do modo de vida dos povos originários. Porém, uma vez que sabemos que eles não partilham das mesmas crenças e modos de organização de vida dos homens brancos, tem sido cada vez mais importante estudar e compreender suas culturas para garantir o direito a uma educação diferenciada e de qualidade. É importante salientar que, na maioria das escolas indígenas, os professores que administram as aulas não são indígenas. Em seu livro Baniwa (2006) ressalta a importância de ter docentes indígenas em sala de aula, como um passo importante no avanço das escolas indígenas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que já estão apropriados da cultura daqueles a quem leciona. Entretanto, ainda são muitos os desafios enfrentados nas escolas indígenas para que de fato as suas culturas sejam respeitadas. Segundo Gersem Baniwa:

Os desafios atuais da educação indígena no Brasil giram em torno de duas grandes questões: a) implementação de programas adequados baseados em metodologias específicas de aprendizagem, por meio de pesquisas e de acordo com os interesses e as demandas das comunidades e dos alunos, o que necessariamente inclui a capacitação de recursos humanos e b) garantias de autono-

mia dos projetos educacionais, escolares ou não, tendo em vista as características e as necessidades definidas pelos povos indígenas (BANIWA, 2006, p.155).

Para tanto, o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (MEC) foi selecionado para ser utilizado como base dessa pesquisa, visto que o mesmo busca propulsionar os recursos e materiais didáticos utilizados nas Escolas Indígenas. Com isto, o objetivo deste trabalho é mostrar a importância do programa na formação de professores indígenas e na produção de materiais didáticos para as escolas indígenas.

O programa é uma ação que busca promover a formação continuada de professores e professoras da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas. Tem como objetivos oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

Estudos a respeito da educação escolar indígena tem sido cada vez mais relevante para garantir uma escola intercultural e multilíngue, que preserve a história e a cultura dos povos originários de nosso país. A partir disso, este trabalho se justifica pela importância de falar sobre a criação e implementação de materiais didáticos específicos, direcionados para professores e estudantes indígenas, e a criação de políticas públicas que atendam as escolas indígenas.

Com isto, o objetivo desta pesquisa realçar a importância de programas que fomentem o desenvolvimento e a qualidade das escolas indígenas, assegurando a estes povos o direito a uma educação diferenciada. Para isto, foram estabelecidos dois objetivos específicos: o primeiro foi analisar materiais didáticos produzidos pelo programa Ação Saberes Indígenas na Escola e o segundo foi entrevistar e analisar o discurso de uma professora indígena que participa do programa e da produção dos materiais.

O educador docente tem um papel fundamental na construção e até em mudanças de paradigmas. Diante da problemática existente pelo déficit de pessoal qualificado para a docência desta forma especializada, é necessário que se instale de forma permanente e eficaz políticas públicas voltadas para esse profissional e que haja de forma continua e eficiente continuidade e fomento do aperfeiçoamento desse docente. A criação de um programa de educação continuada nos diversos níveis de formação nas estancias de graduação, pós-graduação, extensão desta modalidade de ensino. No tocante ao indígena diante de tanta legislação existente no país se faz necessário fiscalização e cumprimento delas uma vez que esse povo faz parte da cultura viva brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao integrar a cultura indígena na sala de aula podemos enriquecer ainda mais o ensino: A cultura indígena especificamente sua musicalização oferece uma gama de conteúdos ricos e diversificados, que podem ser utilizados para trabalhar diferentes áreas do conhecimento, como língua portuguesa, história, geografia, artes e ciências.

Apontado como um movimento musical etnofuturista indígena que está quebrando paradigmas e rompendo preconceitos, grupo de artistas contemporâneos está fazendo a população entender melhor sobre povos indígenas no século XXI. Desde o aparecimento de artistas divulgando seus trabalhos com a fundação da Rádio Yandê e a influência de valorização dos anos 70 até os dias atuais, com a cantora Marlui Miranda, que elevou a música a outro patamar. Com esse estudo concluo que é de grande importância promover o respeito à diversidade cultural: reconhecendo e valorizando a cultura indígena, combatemos o racismo e a discriminação, construindo uma sociedade mais justa e inclusiva. Aos educadores que tiverem contato com esse material possa promover a interdisciplinaridade: A literatura indígena pode ser utilizada como ponto de partida para projetos interdisciplinares, que integrem diferentes áreas do conhecimento e promovam uma aprendizagem mais significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BORGES; Saulo Simon. Ensino das culturas originárias: a importância dos auto-

res e artistas indígenas na Educação, 2024. Disponível em https://www.iepaulodetarso.org/2024/04/19/ensino-das-culturas-originarias-a-importancia-dos-autores-e-artistas-indigenas-na-educacao/ Acesso em 02/06/2024.

CARDIM, Fernão. Tratados da terra e gente do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

CUNHA, Manuel Carneiro da. (org) História dos índios no Brasil. São Paulom Cia. das Letras / SMCSP, 1992.

GUARINELLO, Norberto L. Os primeiros habitantes do Brasil. São Paulo, Atual, 1994 (Col. A vida no tempo)

LOPES, Marcel. Estratégias pedagógicas a temática indígena e o trabalho em sala de aula. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/node/5354 Acesso em 02/06/24.

MAESTRI, Mário. Terra do Brasil. A conquista lusitana e o genocídio tupinambá. São Paulo, Moderna, 1993.

MELATTI, Júlio César. Índios do Brasil. São Paulo, Hucitec, 1985.

PREZIA, Benedito & HOORNAERT, Eduardo. Brasil Indígens. 500 anos de resistência. São Paulo, FTD, 2000.

PAULA, Eunice D. et al. Confederação dos Tamoios. Petrópolis, Vozes, 1986.

RAMOS, Alcida. Sociedades Indígenas. São Paulo, Ática, 1986 (Col. Princípios)

TUPINAMBÁ, Renata. Memória e tecnologia: a música indígena contemporânea, 2018. Disponível em: https://amarello.com.br/2021/05/cultura/memoria-e-tecnologia-a-musica-indigena-contemporanea/ Acesso em 02/06/24.

WISNIK, José Miguel. O

MUSICALIZAÇÃO E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

GERLANDI ALVES GOMES

RESUMO

As propostas que envolvem o desenvolvimento pedagógico das crianças na Educação Infantil, fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consideram essenciais as manifestações culturais e artísticas que abrangem as diferenças étnicas, culturais, religiosas, sociais, entre outras questões. No que tange à música, sua aplicação nessa etapa escolar proporciona oportunidades para a reflexão da criança sobre o mundo ao seu redor. Por essa razão, é crucial assegurar o ensino de música, incorporando a linguagem sonora ao cotidiano. Assim, este artigo teve como objetivo discutir o processo de musicalização durante essa fase de ensino e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, trazendo importantes autores para a discussão do tema. Os resultados demonstraram que a utilização da música é fundamental para o desenvolvimento do processo sociocognitivo infantil, contribuindo também para outras aprendizagens, como a questão sociocultural.

Palavras-chave: Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular, Musicalização.

INTRODUÇÃO

A música desempenha um papel fundamental na história da humanidade, frequentemente associada a eventos significativos e marcantes. No Brasil, por exemplo, durante a Ditadura Militar, a rígida censura às músicas destacava o seu poder em abordar questões políticas.

Desde cedo, as crianças são introduzidas ao universo musical, muitas vezes ainda no ventre materno, através do hábito das mães de cantarem ou ouvirem músicas durante a gravidez. Essa exposição precoce contribui para o desenvolvimento dos processos cognitivos, linguísticos e motores do bebê/criança.

A música estrutura o que chamamos de signos sonoros, considerando determinado tempo e espaço. O planejamento para a Educação Infantil deve basear-se em princípios que valorizem as diversas manifestações artísticas e culturais, respeitando a heterogeneidade cultural, social, étnica, entre outras questões.

A Educação Infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, e para que esse desenvolvimento ocorra de forma eficaz, é essencial que a escola estabeleça uma interação com os pais ou responsáveis. Essa parceria é fundamental para compreender os valores e significados que podem ser integrados às práticas pedagógicas e aos espaços de aprendizagem, desenvolvendo a confiança das crianças nessa fase inicial de escolarização.

O ensino da música deve centrar-se no estudo, reflexão, prática e diversidade. Portanto, a música deve ser abordada de forma interdisciplinar, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e pleno das crianças. A música pode ser criada durante brincadeiras com diferentes sons, transformando os ambientes escolares. No entanto, muitos docentes ainda não compreendem a importância de utilizar a música durante as aulas para ensinar diversos conteúdos.

As experiências musicais às quais os educandos são expostos muitas vezes se limitam a atividades relacionadas ao recreio, ganhando um aspecto disciplinar em relação à infância.

Assim, o presente artigo justifica-se ao discutir as contribuições da música para o aprendizado dos educandos, auxiliando na construção de sua identidade e no reconhecimento do ambiente ao seu redor. A partir de diferentes sons e suas particularidades, como timbre, altura e grau, as crianças interagem através de brincadeiras, risadas, objetos, entre outros instrumentos.

O objetivo geral deste artigo é abordar as implicações da musicalização na etapa da Educação Infantil. Entre os objetivos específicos, destaca-se a análise da legislação relacionada a esse tipo de ensino e seu impacto no desenvolvimento sociocognitivo dos educandos.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música permeia o cotidiano humano, sendo parte integrante dos costumes e tradições de um povo, das festas e das recordações especiais. Ela ajuda a narrar a história da humanidade, marcando eventos e acontecimentos significativos. Um exemplo disso é o Brasil durante a Ditadura Militar, período em que a censura foi rigorosa em relação às músicas devido ao seu conteúdo político (MARIANO, 2015).

Para as crianças, o contato com os sons começa ainda no ventre materno ou logo após o nascimento, iniciando cedo sua jornada no mundo da linguagem. Essa inte-

ração precoce favorece o desenvolvimento dos processos cognitivos, linguísticos e motores (SIMIONATO e TOURINHO, 2007).

O papel social do adulto, particularmente o docente, é crucial para intermediar o diálogo entre a criança e o mundo, facilitando a compreensão e transformação desse conhecimento: "A teoria do conhecimento de Paulo Freire reconhece que o ato de conhecer e de pensar está diretamente ligado à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário" (GADOTTI, 2005, p.11).

Assim, a música deve proporcionar às crianças a oportunidade de escutar e diferenciar os sons. Tuleski e Eidt (2016) destacam que as funções psicológicas superiores das crianças são desenvolvidas a partir de dois fenômenos: as transformações psíquicas que resultam no desenvolvimento da fala, escrita e desenho; e o desenvolvimento das funções relacionadas à memória, concentração e inteligência conceitual.

Segundo Ilari (2003), a música incentiva o desenvolvimento cerebral. Culturalmente, esse estímulo já ocorre no ambiente familiar, onde há o hábito de cantar e dançar com os bebês, promovendo o aprendizado musical, o desenvolvimento da afetividade, da socialização e, consequentemente, a aquisição da linguagem.

A afetividade é um fator essencial nas relações humanas, sendo crucial ao longo da vida e responsável pela formação do ser humano, influenciando suas orientações sociais, postura e comportamento. Wallon (2003) afirma que o desenvolvimento da criança como indivíduo depende das interações com uma vasta gama de fatores ambientais. Sua teoria foca na relação complementar entre fatores orgânicos e socioculturais.

No Brasil, a Lei nº 11.769/2008 tornou o ensino da música obrigatório na Educação Básica, alterando o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/1996, em relação às práticas artísticas como artes visuais, dança e música:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes §§:" Art. 26 [...] § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º. § 7º O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área." (NR) Art. 2º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas no art. 1º. Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008, s/p.).

Além disso, as atividades desenvolvidas na Educação Infantil são orientadas, entre outras, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que indicam:

[...] a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (GOBBI, 2010, p.12).

Em relação ao ensino de música, a legislação direciona o estudo, a prática, a reflexão e a valorização da diversidade. Além disso, a música deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e pleno dos educandos.

A Resolução CNE/CEB nº 12/2013 incorporou o ensino da música à matriz de saberes, servindo como uma ferramenta para o trabalho docente, especialmente na Educação Infantil, visando o desenvolvimento da Educação Musical.

No contexto do ensino musical, identificou-se a necessidade de estudar e refletir sobre a prática e a diversidade musical, com a inclusão da música no Projeto Político Pedagógico (P.P.P.). Além disso, a música deve constar no planejamento escolar e ser aplicada de forma interdisciplinar, dado seu comprovado impacto positivo no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Em 2017, outra mudança significativa ocorreu na área educacional com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento elaborado para promover a equidade na aprendizagem de todos os educandos:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2019, p. 154).

As diretrizes da BNCC para a Educação Infantil enfatizam a ampliação do tempo destinado às experiências artísticas, incluindo a música como elemento obrigatório (BRASIL, 2019).

Além disso, outros documentos orientadores da Educação Infantil também consideram a linguagem musical como objeto de estudo. Cabe ao docente desenvolver atividades diversificadas, como improvisações, movimento corporal, escuta de sons e músicas, construção de instrumentos musicais, entre outras formas.

Através da música, as crianças aprendem a se expressar, sendo essencial desenvolver suas potencialidades sempre respeitando a diversidade. A música também promove o desenvolvimento cognitivo e educacional das crianças (MARIANO, 2015).

Na Educação Infantil, é fundamental trabalhar com diferentes gêneros musicais, incorporando elementos de diversas culturas e levando em consideração os conhecimentos prévios das crianças, provenientes de seu contexto familiar, social e cultural.

A ideia principal não é apenas apresentar músicas prontas, mas transformar esse momento em uma experiência mágica de descobertas e construções sonoras, incentivando até a criação de canções próprias. Objetos do cotidiano podem ser transformados em instrumentos musicais, enriquecendo o repertório musical através de atividades diversificadas (GOBBI, 2010).

Sonorizar histórias, desenvolver a escuta, promover brincadeiras e a percepção de sons e ruídos devem fazer parte do cotidiano da Educação Infantil, desenvolvendo a criança por meio dessas estratégias e utilizando diferentes linguagens.

Há quem classifique algumas canções infantis como sem importância, mas é crucial reconhecer como elas refletem e influenciam as concepções de meninos e meninas, assim como as relações entre adultos e crianças em ambientes infantis onde a música é tocada. Quando recitadas pelas próprias crianças, essas canções podem ser percebidas como ruído, desafiando as regras do silêncio. No entanto, a música é indispensável como jogo, como cultura e como contato com o folclore brasileiro (GOBBI, 2010).

Segundo Brito (2003), quando as crianças escutam música, não significa que irão compreender determinadas regras ou tipicidades, mas sim que irão vivenciar aquele momento de aprendizagem. Por isso, ao terem contato com a música, as crianças aprimoram habilidades específicas, distinguindo diferentes tipos de sons e reconhecendo as diferenças culturais existentes.

No que diz respeito à BNCC e à nova realidade exigida dos docentes, as escolas devem encontrar alternativas para concretizar o ensino de música na Educação Básica.

É essencial estar sempre atento à forma como os bebês e as crianças se expressam musicalmente em cada fase. Em creches e pré-escolas, é comum utilizar músicas com versos que transmitem valores morais e refrões que sugerem determinados comportamentos, muitas vezes entendendo a música apenas como uma ferramenta educativa, e não como uma forma de expressão sonora e melódica, o que é um equívoco.

Portanto, o docente deve criar momentos de descoberta e construção sonora, cantando e inventando canções. Objetos do cotidiano podem ser transformados em instrumentos musicais, enriquecendo o repertório musical das crianças através de atividades diversificadas.

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO CORPORAL INFANTIL

Entre as várias questões que devem ser desenvolvidas com os educandos na Educação Infantil, destaca-se o desenvolvimento corporal da criança, que pode ser significativamente auxiliado pela música.

Além disso, o trabalho de musicalização com as crianças contribui para que elas adquiram noções de esquematização corporal:

Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, sendo fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita (BARRETO, 2005, p. 27).

A música, portanto, abrange diversas questões culturais e pode ser utilizada como um fator determinante para diferentes tipos de desenvolvimento, seja linguístico, psicomotor ou afetivo. O ensino de música na Educação Infantil deve considerar que a criança começa a falar antes mesmo de escrever e ler, sendo importante para que ela desenvolva também uma linguagem musical que atenda às necessidades da infância (ORFF, 1982 Apud CAMARGO, 1994).

A linguagem corporal é vista como um fator crucial para desenvolver diversas competências e habilidades. Por isso, o docente pode explorar esse eixo temático para promover a expressão corporal e outros conhecimentos. Ayuob (2001) discute a necessidade de o docente pensar no currículo infantil,

tomando como ponto de partida a criança, suas necessidades e especificidades, demonstrando a importância de um currículo que contemple diferentes formas de expressão e linguagem.

Garanhani e Moro (2010) defendem que a autonomia desenvolvida através dos movimentos corporais ajuda a construir a identidade corporal da criança. Esse processo ocorre nas relações com os outros durante a socialização. As crianças se aproximam e se apropriam de elementos culturais que traduzem conhecimentos, atitudes, valores, práticas e regras.

A criança tem a oportunidade de se expressar e se movimentar corporalmente, especialmente na escola. Esse ambiente contribui para sistematizar e ampliar conhecimentos, considerando suas características e necessidades, nas quais a educação corporal desempenha um papel significativo.

A integração desses eixos ocorre através do brincar, pois é nas brincadeiras que a criança pode experimentar, explorar e compreender os significados culturais presentes em seu meio, resultando em aprendizagem. Diversos pesquisadores têm discutido questões como ritmo e movimento, que são comuns nas áreas de Arte e Educação Física, onde uma associação equilibrada entre as duas pode ser utilizada como recurso educacional.

A Educação Infantil, que abrange especialmente a faixa etária de três a seis anos, deve considerar teorias que conduzam as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da motricidade infantil durante o processo de ensino e aprendizagem. A educação é um processo contínuo e evolutivo, devendo ser pensado com foco nas crianças, evidenciando-se esse processo, pois essa fase é crucial para o desenvolvimento humano.

É necessário considerar a infância como uma fase que resgata o ser histórico e social, onde as aprendizagens ocorrem a partir das interações entre a criança e o mundo ao seu redor. Portanto, independentemente das orientações didáticas, é fundamental priorizar a utilização da ludicidade, da música e de outras atividades que envolvam o reconhecimento do próprio corpo, do corpo do outro e da imitação gestual.

A musicalização pode ser integrada através de brincadeiras, ludicidade, variedade de canções, gestos, imitações e expressão corporal, permitindo ao docente despertar a curiosidade das crianças e utilizar a música como um recurso para o aprendizado.

Diversas pesquisas evidenciam que no Brasil, a música é aplicada com base nos princípios da Educação Infantil, contribuindo para hábitos saudáveis, comportamentos positivos e melhor desenvolvimento da expressão corporal.

Assim, a música está presente em todas as culturas e pode ser um fator determinante para o desenvolvimento psicomotor, linguístico e afetivo das crianças. Na escola, elas têm a oportunidade de se expressar e se movimentar corporalmente. A instituição escolar precisa, nesse sentido, estruturar e ampliar esses conhecimentos, levando em conta as características e necessidades específicas da educação corporal e musical:

> O importante é começar a trabalhar a linguagem musical com improvisação, exploração corporal, manipulando, classificando, registrando, identificando, escutando sons e música, enfim, produzir e pensar música. Por meio da música o aluno pode se expressar, sendo assim, não deve ser vista como passatempo, ou ser trabalhada de maneira descontextualizada. O professor deve explorar o que ela tem de melhor a oferecer, como sua poesia, sua melodia, seu encanto. Deve haver uma conciliação entre prazeres que a música proporciona e sua importância como forma de expressão e, também, como algo que critica e transforma a realidade (MENDES, 2009, p. 39-40).

Deve-se fazer uma observação quanto à não recomendação de iniciar o aprendizado musical (entendido como aquele que envolve o uso técnico de um instrumento específico) nesta etapa escolar, pois na Educação Infantil o foco está na musicalização. O aprendizado técnico de um instrumento musical pode ser introduzido posteriormente, após o processo de musicalização nessa fase (MELO et al., 2009).

REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998) aborda o movimento do ponto de vista do desenvolvimento integral da criança, contemplando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. O volume III do documento (BRASIL, 1998) apresenta diretrizes para o eixo do movimento, propondo novos paradigmas para a Educação Infantil. Essa nova concepção está relacionada à ampliação da cultura corporal, à valorização do corpo, enfatizando a tonicidade, a motricidade e a expressividade das crianças, incluindo o trabalho com a música.

O documento reconhece que as crianças desempenham um papel significativo, pois, mais do que simplesmente movimentar partes do corpo ou deslocar-se, elas conseguem comunicar-se e expressar-se através de gestos e mímicas. Isso oferece uma

oportunidade para ampliar as formas de comunicação e expressão, promovendo o desenvolvimento de habilidades de comunicação eficaz: “A importância do ensino de música na escola reside, então, na capacidade de despertar habilidades e atitudes na criança, levando-a a se sensibilizar pela música através da criação e da livre expressão” (LOUREIRO, 2003, p.1).

Infelizmente, ainda há muitas escolas e profissionais da educação que consideram o movimento infantil como simples bagunça, desvalorizando o potencial que a criança pode alcançar por meio da expressão corporal e do movimento.

Oliveira (2011) atribui significado aos movimentos infantis, explicando que inicialmente a criança manifesta uma "agitação orgânica" e uma "hipertonicidade global", que podem parecer apenas "bagunça" à primeira vista. Gradualmente, ela passa a dominar seus movimentos e começa a expressar-se através de gestos que refletem suas emoções vivenciadas.

Wallon (apud Oliveira, 2011) discute o desenvolvimento da criança, enfatizando a dimensão corporal como integrante das diversas atividades que ela realiza, incluindo movimentos associados a funções expressivas, instrumentais, posturais e gestuais.

Assim:

O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. Ela passa a distingui-lo em relação aos objetos circundantes, observando-os, manejando-os (OLIVEIRA, 2011, s/p.)

O documento enfatiza que, na faixa etária de quatro a seis anos, é crucial ampliar o repertório de gestos instrumentais. Os movimentos requerem coordenação motora adequada para atividades como recortar, colar, encaixar peças, e manipular blocos, entre outros.

Esses movimentos corporais são essenciais para o desenvolvimento físico-motor das crianças, tornando-se uma linguagem que se desenvolve no contexto histórico-cultural. Neste processo, a criança avança no desenvolvimento da linguagem oral e na representação verbal e não verbal, fortalecendo os movimentos corporais que facilitam sua expressividade (GALVÃO e WALLON, 1995).

Portanto, os movimentos adquiridos nessa fase são fundamentais para que a criança explore e descubra o mundo ao seu redor, com o apoio da música.

Segundo Vygotsky (2011), os jogos, brincadeiras e música influenciam significativamente o desenvolvimento infantil, requerendo a mediação do docente para estabelecer regras e limites adequados. O uso de brincadeiras na Educação Infantil não apenas estimula o desenvolvimento global da criança, incluindo aspectos cognitivos, mas também facilita a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conforme o autor.

Dessa forma, brincadeiras e jogos contribuem para o desenvolvimento infantil, ampliando seus conhecimentos do mundo e promovendo a socialização com outras crianças da mesma faixa etária. Além disso, essas atividades colaboram com a memória, linguagem, percepção, criatividade, musicalidade, e diversas competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento psicológico e cognitivo das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de música e arte atualmente é crucial para o aprendizado dos educandos. Para isso, é fundamental revisitar o passado e compreender como as Políticas Públicas e os documentos orientadores da Educação Básica moldam o ensino nas escolas, especialmente no contexto do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. É essencial entender como essas políticas evoluíram para refletir as tendências emergentes nesta área, para assim compreender seus impactos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um guia orientador, desempenha um papel fundamental na busca pela uniformidade dos conteúdos escolares no Brasil, colocando em destaque a importância da musicalidade desde a Educação Infantil. As metodologias de ensino para a música abrangem uma variedade de conceitos artísticos, como expressão, linguagem e cultura, visando proporcionar ao educando uma compreensão holística do processo.

Em particular, os docentes devem assegurar momentos que atraiam os educandos em todas as fases de seu desenvolvimento, permitindo perspectivas criativas, autênticas e construtivas, sempre com foco no progresso pedagógico de cada criança. O currículo deve ser desenhado de modo a desenvolver atividades que promovam a criatividade, estimulem a imaginação, a criação sonora e ampliem o repertório cultural dos educandos, cultivando diversas habilidades e competências que contribuam para sua socialização.

Portanto, a presença da música na Educação Infantil visa estimular o crescimento integral da criança, integrando sua individualidade, contexto cultural e étnico, reconhecendo cada criança como única, dotada de qualidades especiais e capaz de inte-

ragir de maneira significativa com os outros indivíduos.

Os docentes devem proporcionar momentos de descoberta e construção sonora, envolvendo os alunos em atividades de canto e criação de músicas. Objetos simples podem ser transformados em instrumentos musicais, e o repertório musical pode ser enriquecido através de exercícios diversificados com as crianças.

A musicalização e outras formas de arte constituem uma base sólida para esta etapa educacional. Para que o trabalho com música seja eficaz, é necessário adotar ferramentas e práticas que considerem a diversidade e o contexto das crianças, explorando ao máximo suas potencialidades.

O ensino da musicalidade envolve a formação do sujeito musical, partindo da construção da linguagem musical. O uso da música transforma a criança em termos de percepção, comportamento e pensamento, tanto em aspectos cognitivos quanto subjetivos.

Assim, a escola deve criar espaços e recursos para a construção do conhecimento, visando promover o desenvolvimento integral do educando, especialmente na Educação Infantil, fase crucial para o desenvolvimento pleno da criança.

REFERÊNCIAS

AYUOB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, vol. 4, n. 4, p. 53-60, 2001.

BARRETO, D. Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola. 2ºed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007- 2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 02 jul. 2024.

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

CAMARGO, M.L.M. de. Música/movimento: um universo em duas dimensões. Belo Horizonte: Vila Rica, 1994.

GADOTTI, M. A questão da Educação formal/não-formal. Institut international des droits de l enfant (ide) Droit à l' éducation:-solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 2005.

GALVÃO, I.; WALLON, H. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

GARANHANI, M.C.; MORO, V.L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. Educar em Revista, Curitiba, n. 16, p.109-119, 2000.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da Abem, 2003, 9, 7-16. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/495b/19b4c8892f11bfeec193c8ffa46f22a5fcaf.pdf . Acesso em: 01 jul. 2024.

LOUREIRO, A.M.A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARIANO, F.L.R. Música no berçário: formação de professores e a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon. São Paulo: Universidade de São Paulo / Faculdade de Educação, 2015.

MELO, N.N.M.M; SANTOS, V.A.M; NUNES, D.A.S e SILVA, V.L.L.G. A importância da música para o desenvolvimento da criança de educação infantil. 2009. Disponível em: http://upedagogas.blogspot.com/2009/03/contribuicao-da-musica-para-o_21.html . Acesso em: 02 jul. 2024.

MENDES, J.M. A música vai à escola: diferentes olhares dos professores do 1º ao 5º ano do município de Içara/SC sobre o en-

sino de música nas aulas de arte. 2009. 63 f. TCC (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

OLIVEIRA, G.C. Pscicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SIMIONATO, L.C.; TOURINHO, C. Contribuição do aprendizado de canções no desenvolvimento da linguagem verbal. In ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS. 2007. Anais do 3º Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Bahia UFBH 2007 p. 371-377.

TULESKI, S.G., EIDT, N.M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G (Org.), Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice (pp.35-62). Campinas, SP, 2016: Autores Associados.

VYGOTSKY, L.S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Cap. 6. Pensamento e

linguagem. 2011, p. 93-95. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 02 jul. 2024.

WALLON, H. Ciclo da Aprendizagem. Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

DESFRALDE: QUAL O PERÍODO CORRETO?

GISELE SOUZA SEABRA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo a compreensão das complexidades e desafios envolvidos no processo de desfralde de crianças bem pequenas. Além de revelar quais estratégias são realizadas pelos familiares e educadores no momento do desfralde. A partir dos relatos de vivências de 06 (educadoras) de turmas de Berçário II (bebês de 1 ano e 8 meses a 2 anos e 7 meses) da rede municipal paulistana e partindo de uma abordagem qualitativa foi desenvolvido esse escrito. O modo de deixar as fraldas é um momento importante no desenvolvimento dos pequenos. Para auxiliar seu progresso de forma adequada e menos traumática, estudos revelam estratégias eficazes para o desfralde (treinamento esfincteriano), abordagens recomendadas e dicas práticas; A partir do primeiro questionamento: Qual a idade apropriada para início do desfralde? Antes de uma resposta a essa questão tão complexa, deve-se levar em consideração entre outros fatores o desenvolvimento físico e cognitivo dos pequeninos. Iniciando pela influência da motivação na eficácia do desfralde, de modo a colaborar positivamente para o processo de abandono das fraldas e a transição de uma nova etapa na vida dos pequenos e pequenas matriculados nos Centros de Educação Infantil. Elencar as estratégias utilizadas de acordo com o perfil de cada infante, seja de forma gradual ou rápida, a abordagem adequada auxiliará no alcance do objetivo específico: o uso social e adequado do banheiro. Outro ponto é a participação das famílias para o estabelecimento de rotina e na iniciação do percurso a partir da prontidão dos infantes. Os impactos emocionais a partir dos diferentes métodos e abordagens podem contribuir para aprimorar e otimizar a evolução do desfralde, tornando-o mais suave e eficaz para todos os envolvidos. Sendo um momento singular na vida das crianças e requer dos adultos envolvidos uma escuta atenta, sensível, além de carinho e paciência para os desafios desse percurso, evitando os desdobramentos negativos que impactam a saúde e bem-estar dos pequenos e pequenas.

Palavras-chave: Desfralde; Treinamento esfincteriano; Transição da fralda para o troninho.

INTRODUÇÃO

O processo de desfralde marca uma importante transição na vida das crianças pequenas, muitas vezes acompanhado de ansiedade e incerteza tanto para elas quanto para seus cuidadores. Neste artigo, exploraremos diversas estratégias e abordagens que podem facilitar esse momento crucial de desenvolvimento infantil.

Compreender o desfralde é essencial para promover uma transição suave e saudável para as crianças e suas famílias, por isso, mergulharemos nas etapas do processo, permeando pelas implicações emocionais, físicas e sociais. A partir de orientações práticas fundamentadas no Manual de Orientação de Treinamento Esfincteriano (2018/2019), além da contribuição de autores e princípios norteadores do Ministério da Educação (MEC), utilizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010).

Com o objetivo de proporcionar orientações práticas e baseadas em evidências para crianças, pais e educadores sobre como facilitar o processo de desfralde, promovendo uma transição suave e positiva para todas as partes envolvidas.

Por meio de uma revisão sistemática da literatura, esta pesquisa se propõe a oferecer uma análise abrangente e detalhada sobre o processo de desfralde na primeira infância. Ao examinar cuidadosamente estudos acadêmicos, pesquisas e literatura especializada, buscando identificar não apenas as melhores práticas, mas também aliar as tendências comportamentais de forma não controversa nesse importante marco de desenvolvimento infantil.

Segundo BARBOSA (2017), o desfralde não deve ser encarado apenas como uma atividade rotineira, mas sim como uma oportunidade educativa significativa. A autora ressalta a importância de ser compreendido como um processo complexo, reconhecendo-o como parte essencial do currículo escolar e familiar, por meio da valorização e respeito a essa etapa crucial no aprendizado e crescimento infantil.

COMO PERCEBER?

Na rotina da Educação Infantil essa é uma pergunta recorrente, mas vale destacar que as educadoras antes de responderem pautam-se nos sinais manifestados pelas crianças e não na indicação da família para que isso aconteça. Conter a ansiedade dos familiares nessa questão e não prestar a devida atenção a essa etapa trará transtornos futuros a todos e principalmente, aos pe-

quenos. A fim de evitar dessabores as educadoras apresentam aos pais e responsáveis dos pequenos e pequenas matriculados no Centro de Educação Infantil (CEI) assim que percebem prontidão em alguns pequeninos, as informações presentes no Manual de Orientação de Treinamento Esfincteriano (2018/2019), são abordados e subsidiam reflexões de pais e educadores para essa nova etapa.

O treinamento esfincteriano (TE) é um marco importante do desenvolvimento físico e psicológico em crianças, além de constituir um desafio para as famílias, pois ocorre em fase na qual a criança necessita de autoafirmação e há expectativa das famílias de que a continência ocorra o mais breve possível.

(SBP; SBU, 2019).

A partir da observação atenta ao desenvolvimento dos bebês, as educadoras conversam com os pais/responsáveis se já houve esse olhar por parte da família e o possível início do desfralde. Com base nos documentos que norteiam a Educação Infantil, as educadoras dialogam para juntos família e escola, traçarem estratégias que auxiliem cada criança na transição da fralda para o troninho de acordo com a singularidade de cada uma.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) sugere que o treinamento esfincteriano (desfralde) ocorra por volta dos 2 a 3 anos de idade porque antes disso, os pequenos ainda não têm o desenvolvimento neuropsicomotor para controle de urina e fezes, ou seja, o controle esfincteriano. Em média, demora certa de 6 a 12 meses, dependendo de cada infante em relação a essa ação. O desfralde é um momento em que eles começam a desenvolver a autonomia, porém, nesse período há vários tipos de preocupações e questões sobre como lidar, seja no ambiente escolar como o domiciliar. Sendo um processo de adaptação diferente para cada um.

Entendendo a necessária adequação por parte da família, da fralda para o "troninho" (por ainda não conseguir utilizar diretamente o vaso sanitário, por vários motivos, sendo um dos principais pontos, a altura entre a criança e o vaso) e logo em seguida para o vaso sanitário o percurso é melhor desenvolvido. Porém, já com o pensamento que esses modos não ocorrem de maneira instantânea, ou seja, ocorrem os famigerados "escapes", pois a criança não tem ainda domínio do próprio corpo, e por muitas vezes não sabendo como agir nesses momentos de controle esfincteriano.

Esse passo na vida de todos os envolvidos é muito importante, principalmente para os pequenos, por isso a dedicação e a paciência por parte dos adultos nessa evolução de autodescobrimento são fundamentais para o êxito do desfralde. Deste modo, atos como escapes, sujar os locais onde está sentado, comunicar depois e não antes são ações naturais, muito comuns de acontecer durante o treinamento esfincteriano (desfralde), até que o infante entenda que precisa avisar o responsável, familiar ou o educador, sobre o que está sentindo, para ser levado ao banheiro e utilizá-lo corretamente, e com um pouco mais de maturidade aprender a utilizar sozinho.

Importante os adultos estarem atentos, caso a criança se sinta desconfortável e desemparada, será uma fase mais demorada e cada vez mais complicada para ser superada e compreendida por ela, dificultando o entendimento dessa nova etapa de sua vida.

Quando está na creche/CEI/escola ela começa a se apropriar melhor e ser ajudada nesse

percurso. Com o acompanhamento diário da família e a comunicação com os educadores/professores, é percebido a facilidade para uso do banheiro fora de sua residência, como também algumas vezes o desconforto em evacuar fora de casa. Desta forma, os adultos têm um papel muito importante no amparo nesta etapa de desenvolvimento de cada criança. Porém, também deve ser entendido que não é algo que possa decidir por ela, e sim, os próprios pequenos que darão indícios que já estão preparados, já que cada um deles tem o seu momento nessa fase para se revelar pronto.

A adaptação do ambiente também é fundamental para que eles possam se sentir confortáveis e seguros. Por vezes, como a criança ainda está desenvolvendo sua oralidade, não consegue expor o que quer realmente e quanto mais nervosa ou irritada, o vocabulário se torna mais incompreensível, dificultando a comunicação com o(s) adulto(s), por isso é necessário uma escuta atenta e sensível aos infantes. Seus gestos, a postura corporal e até mesmo o choro revelam suas emoções, anseios e a prontidão para o momento ou não. Dica valiosa aos pais/familiares, já que essas ações já fazem parte do cotidiano da Educação Infantil e os profissionais já estão habituados as mais diversas situações que para algumas famílias, ainda são novidades.

Essa fase de desenvolvimento requer uma maior relação entre a observação e o diálogo da criança com o(s) adulto(s), seja o familiar ou o educador para não haver traumas/situações que torne moroso esse percurso. Desta forma, a articulação entre os professores, equipe pedagógica e os responsáveis é necessária para o acompanhamento, vínculo e segurança da criança com os

adultos que a cercam. Dedicação, preparo e escuta são fatores primordiais que auxiliarão no fortalecimento emocional dos pequenos, por isso, a comunicação precisa estar bem afinada entre a família e a instituição escolar.

INICIANDO O PERCURSO

As educadoras procuram sinalizar as famílias quando percebem a prontidão da criança para a próxima fase de suas vidinhas: o desfralde. O movimento inicial parte da parentela, pois como citado, durante o processo de desfralde será preciso adaptar o assento, incluindo um assento menor que acomode melhor os pequenos, o redutor de assento. Além da comunicação familiar com a criança para início do percurso. A família tem que estar aberta não só para a adaptação da rotina, como também preparada para os desafios que poderão fazer parte dessa nova fase.

Para iniciar é muito importante observar e entender a maturidade da criança, tendo atenção aos sinais de prontidão que ela dá quando está apta para o desfralde. Os sinais podem ser:

Incomodo com a fralda: quando a criança começa a incomodar-se com a fralda suja, deve-se mostrar para ele que existem opções mais confortáveis na hora de urinar ou evacuar;

Saber nomear xixi e cocô: é importante que a criança saiba falar o nome das suas necessidades fisiológicas;

Demonstrar a identificação de xixi ou cocô: quando começam a avisar os pais, é hora de pensar no desfralde, pois eles já estão mais maduros para saber quando precisam ir ao banheiro;

Imitação: as crianças observam muito e aprendem imitando. A criança começa a imitar os pais, irmãos ou colegas utilizando o vaso sanitário, pode ser a hora de iniciar uma conversa a respeito do desfralde.

Essas dicas ajudam os pais/familiares a perceberem os sinais de que os pequenos dão em seu dia a dia indicando uma curiosidade ou prontidão para essa etapa tão singular. Ela pode estar se preparando para este desfralde espontâneo.

Outro ponto que merece destaque, é o entendimento que o desfralde diurno será diferente do noturno. No desfralde diurno, elas tendem a terem mais controle esfincteriano, e podem pedir o auxílio dos pais e educadores. Já no desfralde noturno, é mais comum ter alguns escapes, o que pode tornar o processo de desfralde um pouco mais longo, mas não deve haver desânimo nesse processo, persistência! Outra estratégia é manter o uso das fraldas para o período de sono da criança, uma opção para a família, até a própria criança demonstrar mais segurança para avançar nessa questão. Estabelecer a rotina de levá-la ao banheiro antes de ir dormir, para evitar esses acontecimentos noturnos para a criança se apropriando a seu tempo a partir do treinamento esfincteriano noturno. Isso criará um hábito, ajudando na compreensão do controle esfincteriano. Mas, caso haja perdas urinárias ou fecais, não recriminar ou demonstrar irritabilidade porque faz parte do processo de treinamento.

Estimular e incentivar são ótimos reforços positivos para fortalecer a autoestima e confiança em si mesmos dos pequenos. A segurança emocional deles é fator preponderante para o sucesso e uma passagem mais tranquila pelo desafio de abandonar a fralda e usar o vaso sanitário. Neste período, os pequenos podem deixar escapar urina ou fezes, sentir vergonha, não comunicarem que precisam ir ao banheiro ou comunicar depois de terem feito na roupa. Combinar sinais para que esta comunicação fique mais fácil e se sintam mais confortáveis, é uma tática para uma maior chance de eles verbalizarem o uso do banheiro.

Tem que estar muito claro aos envolvidos que se por acaso houver perdas, caso encontrar a criança evacuando ou urinando fora do troninho ou vaso sanitário, não a recriminar e nem a deixar constrangida. O melhor a fazer nesse momento é dizer que ela pode continuar aprendendo e na próxima vez conseguirá usar o banheiro adequadamente.

> {...} Com essa atitude impaciente do adulto pode-se gerar sérias consequências psicológicas para a criança, como até mesmo, o pânico de ir ao banheiro e a negação de ir à escola. (CRAIDY; KERCHER,2007)

Nesta fase, é importante manter uma comunicação ativa entre a creche/CEI/escola e a família, para saber como está acontecendo este período tanto em casa como na unidade escolar para um alinhamento de conduta. Assim, a criança se sentirá amparada e evitará conflitos de postura, pois caso em algum dos ambientes seja adotada uma conduta diferente, por exemplo a utilização de fralda fora do horário combinado por qualquer motivo que seja, a criança ficará confusa de qual é o momento correto de controlar seus esfíncteres, ou se deve comunicar quando estiver com vontade de usar o banheiro. Ela ficará sem referência o que poderá prejudicar a evolução do desfralde.

Especialistas indicam que a comunicação é vital para evitar problemas futuros, como a desregulação intestinal e retenção da urina durante o processo de desfralde.

Quando esse processo não é realizado adequadamente, seja por não respeitar a prontidão do infante, ou por conflito de informações e abordagens, os pequenos ficam confusos e desorientados causando diversos desdobramentos emocionais que impactam a saúde e bem-estar deles.

O controle dos esfíncteres configura um enorme desafio para crianças pequenas; o uso social do banheiro permeia desafios de ordem cognitiva, social e motora (COUTO, 2023) para tanto, os pequenos precisam ter nos adultos de referência todo aporte de segurança para essa fase de desenvolvimento.

O CONVÍVIO COM OUTRAS CRIANÇAS PODERÁ SERVIR DE INCENTIVO

O convívio com outras crianças pode servir de incentivo, nesse aspecto a instituição escolar pode ajudar e muito, pois a criança que está iniciando o desfralde aprenderá que todas as outras passam por isso também. Observando os demais colegas maiores presentes no ambiente educacional, mas é importante ressaltar: não é papel da creche/CEI/escola começar o treinamento esfincteriano, desfralde. Esta atividade começa em casa, e as professoras e professores da primeira infância são importantes aliados nesse processo. Quem deve conversar com a criança é a família, e os primeiros cuidados devem começar em casa. Por ter mais experiência os educadores percebem mais rapidamente a prontidão dos pequenos, com isso, podem e devem comunicar as famílias para que se organizem a essa nova fase que se iniciará. Vale lembrar, de não haver cobranças, mas sim uma comunicação efetiva e respeitosa entre familiares e educadores, pois ambos coadunam de um objetivo comum: o desenvolvimento e bem-estar da criança. Nessa vertente, um diálogo sobre a evolução, os entraves e desafios encontrados de ambos os lados resultará em condutas assertivas e um processo mais tranquilo a ser vivenciados pelos pequenos. Bilhetes na agenda, recados no grupo de WhatsApp da sala, troca de informações no momento de entrega e retirada das crianças, mochilas organizadas com trocas de roupas de acordo com a estação, assim como a comemoração a cada avanço, são condutas assertivas que devem ser adotadas por educadores e familiares para um processo tranquilo e prazeroso a todos os envolvidos.

APRENDENDO A UTILIZAR O TRONINHO E O VASO SANITÁRIO

A utilização de troninhos, também chamados de penicos, podem ser um grande aliado no início do treinamento esfincteriano. Para os familiares que querem incentivar desde o início o uso do vaso sanitário, devem estar cientes do investimento em redutores de assento, escadinhas e outros acessórios que deixarão a criança mais confortável nesse momento. Deixar que elas tenham o tempo delas, sem pressão, ao usar o banheiro também é fundamental para que se sintam seguras e amparadas, são dicas valiosas aos pais de primeira viagem.

A indicação de recursos lúdicos também é excelente para deixar a criançada mais à vontade e facilitar a utilização do troninho/penico ou vaso sanitário, outras dicas que podem ajudar de forma significativa no momento do desfralde:

Livros com histórias ilustradas e bem-humoradas que falem sobre o tema, abordando de forma lúdica o uso do banheiro;

Adesivos ou cartelas de ímãs de incentivo ao desfralde, uma boa ideia para demonstrar a evolução da criança, tornando concreto os avanços alcançados;

Brinquedos como Pelúcias e Bonecos para fazer companhia para a criança durante o uso do troninho ou vaso sanitário;

Calcinhas e cuecas de personagens que a criança goste, são alguns exemplos de recursos positivos

A priorização do conforto da criança é um ponto muito relevante. Por isso, as roupas confortáveis e fáceis de tirar vão facilitar muito a hora de ir ao banheiro. Diversas trocas na mochila para quando os pequenos estiverem nos Centros de Educação Infantil ou creches, além de sacolas plásticas para colocação das roupas sujas. Uma mochila de tamanho adequado às necessidades dos pequenos, com bolsos separados são detalhes relevantes, pois facilitará o manuseio para as educadoras e a visualização dos responsáveis dos itens que deverão ser repostos.

Peças íntimas como calcinhas e cuecas, requer a atenção dos familiares das crianças, uma vez que é indicado tecido de algodão, para deixar as partes íntimas respirarem adequadamente. Além disso, algodão é indicado também para todas as fases da vida.

As peças também precisam ser larguinhas, para não apertar as pernas das crianças e dificultar a ventilação da região intima. O uso de roupa íntima sinaliza para a criança outro contexto, diferente da fralda, não usar calcinha ou cueca além de uma grande ruptura com o que eles já estão acostumados (fralda), outra questão é a ausência dessas peças, também pode trazer desconforto dependendo das roupas que estejam usando. Levando em consideração o tecido e costura da roupa pode trazer além do desconforto, uma fricção que causará assadura ou irritação a uma região tão sensível dos infantes.

Destacar os cuidados necessários com os pequenos durante o banho, pois a família

deve fazer uso de produtos adequados para eles. Mesmo iniciando uma nova fase, ainda requerem produtos voltados para a pele sensível que a faixa etária exige.

Cuidados com a higiene outro ponto bastante relevante e cabe aos adultos participantes o ensino. Deve-se ensinar aos meninos e meninas para que desde pequenos tenham bons hábitos de higiene. Explicar que devem sempre lavar as mãos com sabão e água antes e depois de usar o banheiro. Atrelar o cuidado ao meio ambiente, ressaltar a necessidade de sempre fechar a torneira enquanto ensaboa as mãos e após enxaguar. Além de não desperdiçar água, nesse momento, mostrar os detalhes das mãozinhas enquanto são levadas, isso ajudará a desenvolver consciência ambiental desde a tenra idade.

Educadores e responsáveis não devem esquecer que os pequenos aprendem muito com as atitudes dos adultos que convivem do que com falas repetitivas. Então, dar o exemplo é o melhor caminho. Quando as crianças observam o comportamento sendo repetido tendem a imitar as ações vistas, observar que a higienização das mãos é um hábito de todos ensinará que é uma prática social do grupo em que vive, fazendo com que as elas incorporem essa prática.

Vale destacar que durante o processo de transição da fralda para o vaso sanitário/troninho acontecimentos inesperados podem ocorrer, como a região íntima dos pequeninos pode apresentar coceira, eles podem demonstrar desconforto e sensibilidade a partir do início do desfralde, importante manter a atenção. O ideal é utilizar produtos durante o banho com pH equilibrado e propriedades que acalmam irritações além de protegerem essa área tão delicada das crianças. Outro fator que também pode influenciar no conforto dos pequenos durante a fase de desfralde são os produtos usados para limpá-los. O papel higiênico pode ainda ser algo muito estranho para as crianças, por isso, a opção é fazer a transição do lencinho umedecido de uma forma suave e gradual. Dessa forma, o lencinho umedecido dentro da mochila ou bolsa de passeio é item obrigatório.

Manter o diálogo com a criança é uma prática a ser desempenhada por pais e educadores. Conversar com elas é importante, pois sinaliza como está o andamento do processo do ponto de vista delas. Essa fase é muito desafiadora para todos os envolvidos, principalmente para os pequenos. Conversar com a criança fará se sentir apoiada, apresentar o troninho, dizer que é especialmente para ela, deixá-la a par sobre cada etapa, informando o percurso aos poucos, à medida que for avançando, são aportes emocionais muito importantes. Dizer da transição do troninho ou adaptador de assento, pois logo ela passará a usar o vaso sanitário, como as outras crianças maiores e como os adultos. É importante que ela compreenda o que acontecerá durante o percurso para não se sentir desamparada.

Outra questão que merece destaque é evitar comentários comparativos. É frequente em famílias com mais crianças, os pais sinalizarem que são experientes, pois já passaram por essa fase com o filho mais velho, mas vale ressaltar que cada criança tem sua especificidade, sendo uma fase singular a cada uma. Não esperar que aconteça tal qual aconteceu com o irmão ou irmã da criança em questão, não deve haver comparações. Caso ocorra escapes ou maior dificuldade os pais devem estar preparados com falas de encorajamento. Dizer que todos estão aprendendo e aos poucos, logo não precisará mais das fraldas porque as perdas urinárias e fecais são comuns. Importante lembrar: paciência, carinho e muita conversa. Transformar esse momento em uma fase acolhedora e uma transição tranquila para os pequeninos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes dos 2 anos de idade, a criança ainda não apresenta maturidade o suficiente para ter controle dos esfíncteres. Por isso, segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), o período mais comum para o desfralde na educação infantil é entre 2 e 3 anos.

Quanto tempo dura o desfralde? Em geral, leva de 6 a 12 meses para o desfralde ser completo, dependendo da criança. É importante lembrar que cada criança tem seu próprio ritmo e alguns podem demorar mais tempo para se adaptar ao uso do vaso sanitário do que outros. Portanto, é fundamental evitar a pressão excessiva e respeitar o tempo de cada uma delas.

A transição do uso de fraldas para o uso do vaso sanitário é um marco importante no desenvolvimento infantil. No entanto, é uma fase que demanda paciência, persistência e compreensão por parte dos pais e educadores.

O estabelecimento de uma rotina para as visitas ao banheiro evita escapes, nomeado por pediatras como perdas urinárias e fecais. A rotina quando estabelecida facilita a compreensão dos pequenos a nova fase. Ter atenção aos sinais não-verbais, pois são indicativos que a criança precisa usar o banheiro, como colocar as mãos nas partes íntimas, esconder-se em algum canto longe das demais pessoas ou abaixar-se. Por isso, a atenção deve ser constante. Além de definir momentos específicos para as visitas ao banheiro, como depois das refeições ou antes de dormir. Ter a criança como participante ativa desse processo de controle esfincteriano, facilita a compreensão e confere aos pequenos e pequenas o protagonismo

dessa nova etapa do seu desenvolvimento.

Orientar as famílias que envolvam os pequenos na nova organização familiar, permitindo-lhes a escolha de penicos e adaptadores de vaso sanitário, também elegerem seus companheiros de banheiro, como bonecos (as) e pelúcias. Assim a criança se sentirá encorajada e motivada ao uso do banheiro. Além disso, incentivos como elogios e recompensas (não apenas materiais, mas principalmente abraços, sorrisos, palmas e palavras gentis) serão grandes incentivadores aos pequenos. Dar descarga dando adeus ao xixi ou cocô, também é uma outra forma de incentivo para as crianças quando usam corretamente o banheiro, torna concreto o que os adultos verbalizam: - Fazer xixi e cocô no banheiro!

Durante o processo de desfralde é natural ocorrer algumas perdas, escapes urinários ou fecais. Nesses momentos o essencial é manter a calma e não criticar ou punir; ter em mente que os escapes e perdas são comuns durante o percurso, lembrar que faz parte do aprendizado, é uma nova fase do seu desenvolvimento.

Celebrar cada vez que a utilização do banheiro acontecer de forma adequada, valorizar e encorajar cada progresso, pois configura vitórias significativas que fortalecem a confiança da criança em si mesma e a motiva a continuar aprimorando essa nova habilidade. É fundamental que os pais fiquem atentos aos sinais que a criança expressa quando está prestes a urinar ou evacuar. Levá-los assim que perceber os sinais ao vaso sanitário ou penico (SBP; SBU, 2019). Os mais comuns estão: cruzar as pernas, agachar, se afastar ou esconder em algum local, apertar os genitais, sinais que façam referência a contenção de urina ou fezes. Quando a criança realiza essas manobras precisa ser levada de imediato ao troninho ou banheiro, pois o espaço de tempo entre manifestar a vontade de urinar ou evacuar e realizá-las efetivamente é muito curto e é necessária a prontidão dos pais/responsáveis para levá-las ao banheiro ou penico.

À medida que o controle esfincteriano vai sendo aprimorado os escapes ficam mais espaçados e a criança mais confiante em si durante o processo. Quando efetuado com segurança e respeito ao tempo da criança, todo o percurso é benéfico e leva menos tempo para a conclusão. Porém, quando iniciado de forma abrupta tende a ter outros desdobramentos e ser mais longo também, com episódios constantes de avanços e regressos, ocasionando desconforto, insegurança e em casos extremos traumas por condutas errôneas e precipitadas.

O Manual de Orientação de Treinamento Esfincteriano (SBP, 2019) foi elaborado por pediatras em conjunto com urologistas, a fim de esclarecer pais e responsáveis durante o TE , uma vez que o processo de desfralde foi sendo alterado ao longo dos anos e percebido de forma singular nas diferentes culturas. Desse modo, a abordagem centrada na criança compreende a cultura ocidental, a partir de etapas o mais individualizadas possível.

Partindo de evidências, casos em que médicos pediatras só são procurados para aconselhamento e orientação quando problemas inesperados acontecem. O Manual é percebido como uma ação proativa, com aconselhamento e orientação para evitar os problemas relacionados ao início equivocado do processo de desfralde das crianças pequenas.

O papel do pediatra no processo de treinamento esfincteriano é multifacetado. Os componentes necessários incluem avaliar os sinais de prontidão da criança, a dinâmica familiar, fornecer educação e apoio e desenvolver metas de curto e longo prazo para acompanhamento. (SBP; SBU, 2018/2019)

A preocupação dessa abordagem é possibilitar a partir do amadurecimento e sinais de prontidão, que a criança intencionalmente consiga desenvolver a habilidade de controle dos músculos. O início do TE, ou seja, o controle ativo dos músculos esfincterianos é um processo ao qual meninos e meninas vão gradativamente percebendo os estímulos, a partir dessa percepção possam antecipar a vontade de urinar ou evacuar e avisar o adulto próximo a vontade de ir ao banheiro ou utilizar o penico/troninho. Com tranquilidade a criança vai percebendo seu corpo, compreendendo suas necessidades e assumindo cada vez mais o controle. A retirada da fralda iniciada de forma gradual, segura e adequada, possibilita a criança mais autonomia, tornando-a participativa e protagonista em todas as etapas do processo. Desenvolvendo a partir da tenra idade os cuidados básicos com o próprio corpo, sendo amparada e estimulada pelos adultos participantes do seu desenvolvimento.

Em resumo, o treinamento esfincteriano, a transição do uso de fraldas para o uso do troninho/vaso sanitário é um processo gradual e individual para cada uma. Sua singularidade requer paciência e incentivo dos adultos que convivem com os pequenos, seja pais ou educadores, cada um de acordo com a esfera envolvida coopera para o desenvolvimento infantil. Oferecer apoio, incentivo, estabelecer uma rotina e a valorização dos progressos alcançados. A cada conquista a criança se tornará mais independente, adquirindo confiança ao desenvolver essa habilidade básica de higiene: o uso social e adequado do banheiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

_____. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília: MEC/SEB. 2010.

BARBOSA, Maria. Carmen. Silveira; QUADROS. Vanessa. As aprendizagens cotidianas: Os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. Brasília: [s.n.], 2017.

COHEN, Renata Alves. O entendimento de professoras e familiares referente ao processo de desfralde de crianças bem pequenas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

GENECHTEN, G. V. O que tem dentro da sua fralda? 1. ed. [s.l.]: Brinque-Book, 2010.

GENECHTEN, G. V. Um presente incrível. 1. ed. [s.l.]: Brinque-Book, 2015.

MOTA, Denise. Marques. Aquisição dos controles urinários e intestinal nas crianças da coorte de nascimento de Pelotas de 2004. 2018. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

NELSEN J., ERWIN C. e DUFFY R. 2018 Disciplina positiva para crianças de 0 a 3 anos:

como criar filhos confiantes e capazes. 1ª. Ed. Manole, 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. SOCIEDADE BRASILEIRA DE UROLOGIA. Manual de orientação treinamento esfincteriano. Set. 2019. Disponível em https:// portaldaurologia.org.br/medicos/wp-content/uploads/2020/01/Treinamento_Esfincteriano.pdf Acesso em mar. 2023.

RESUMO

Um primeiro ponto a ser esclarecido é que a brincadeira, aqui, é considerada como uma atividade pedagógica. Não compactuo com a visão tradicionalmente propagada pelo senso comum de que a brincadeira é um momento considerado incompatível com as preocupações relacionadas ao ensino e à aprendizagem. O presente artigo tem por objetivo apresentar através de uma revisão bibliográfica discutir as principais perspectivas teóricas que abordam as interações e brincadeiras bem como a sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança a partir de uma abordagem interacionista. Desejo com esse estudo estimular o profissional docente a refletir e compreender o jogo como elemento fundamental do trabalho pedagógico, sobretudo de alunos com manifestações de dificuldades de aprendizagem e demonstrar que o emprego de atividades lúdicas pode ajudar no desenvolvimento de várias capacidades, além de auxiliar na exploração e entendimento sobre a realidade, a cultura, as regras e os papéis sociais. Em diversos espaços, os jogos e brincadeiras possibilitam às crianças a construção do seu próprio conhecimento, pois oferecem condições de vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favoreçam a sociabilidade e estimulem as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Palavras-chave: Brincadeira, desenvolvimento, aprendizagem, espaços e crianças.

ABSTRACT

A first point to be clarified is that play, here, is considered as a pedagogical activity. I do not agree with the view traditionally propagated by common sense that play is a moment considered incompatible with concerns related to teaching and learning. This article aims to present, through a bibliographic review, the main theoretical perspectives that address interactions and games, as well as their importance for the child's cognitive, social and emotional development from an interactionist approach. With this study, I wish to encourage teaching professionals to reflect on and understand the game as a fundamental element of pedagogical work, especially for students with manifestations of learning difficulties, and to demonstrate that the use of playful activities can help in the development of various skills, in addition to assisting in exploration and understanding of reality, culture, rules and social roles. In several spaces, games and games enable children to construct their own knowledge, as they offer conditions for experiencing problem situations, through the development of planned and free games that allow children to experience experiences with logic and reasoning and allowing physical and mental activities that promote sociability and stimulate affective, cognitive, social, moral, cultural and linguistic reactions.

Keywords: play, development, learning, spaces and children.

INTRODUÇÃO

Um primeiro ponto a ser esclarecido é que a brincadeira, aqui, é considerada como uma atividade pedagógica. Não compactuo com a visão tradicionalmente propagada pelo senso comum de que a brincadeira (e, por conseguinte, a hora de brincar) é um momento considerado incompatível com as preocupações relacionadas ao ensino e à aprendizagem. A despeito da importância que se atribui à educação, o processo de ensino-aprendizagem não deve pressupor a ausência de ludicidade, principalmente no que diz respeito ao tratamento com crianças pequenas. Para elas, a brincadeira é uma experiência de autoprodução, isto é, elas se criam e se recriam ao brincar. Nesse viés, atividades (e aprendizagens) significativas para a criança são aquelas que despertam seu interesse, geram prazer e convidam a penetrar no universo lúdico.

Com as mudanças ocorridas na sociedade brasileira atual, à escola não é permitido manter-se a mesma de décadas atrás. As crianças aproximam-se cada vez mais das informações por meio da tecnologia e, em uma proporção diretamente inversa, as brincadeiras que envolvem o corpo e a coletividade diminuem. As justificativas recaem sobre a crescente violência urbana que impõe um confinamento em ambientes fechados e sobre as famílias cada vez menores, cujos membros, preocupados em conseguir sustento, permanecem fora de casa grande parte do tempo. Nesse cenário, vêm crescendo o número de matrículas das crianças em escolas de tempo integral, sendo esse o

espaço de maior integração com outras pessoas, principalmente de idades próximas. Diante do exposto, percebe-se a necessidade de proporcionar relacionamentos significativos no âmbito escolar, com trocas que incluam brincadeiras e contato físico, principalmente no primeiro ano, quando a idade e o estágio de desenvolvimento das crianças ainda enaltecem experimentações cognitivas e expressões sociais e afetivas que privilegiam a concretude das situações. Entretanto, nem sempre essa necessidade infantil é levada em conta. O presente estudo busca estudar por meio de levantamento bibliográfico, o porquê da tensa relação entre a entrada no ensino fundamental e o brincar, cujo período se caracteriza por experiências lúdicas espontâneas no cotidiano das crianças, que deixaram recentemente a educação infantil, e ainda interagem e se comunicam predominantemente por meio do lúdico.

A criação do primeiro ano do ensino fundamental a partir da Lei º 11.274 (República Federativa do Brasil, 2006), com prazo de implantação até 2010, determinou o ingresso das crianças aos seis anos de idade, com vistas a atingir resultados superiores àqueles encontrados quando a entrada ocorria somente aos sete anos, prevendo maior tempo voltado à alfabetização e ao letramento, porém não se reduzindo simplesmente a essas aprendizagens (Beauchamp, Pagel & Nascimento, 2007). Isso, mais do que simplesmente inseri-las um ano a mais na educação escolar, influencia o processo de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo suas especificidades enquanto crianças (Beauchamp et al., 2007).

A escola tradicional – historicamente vista como espaço exclusivo para o trabalho com conceitos, organizada em classes, com professor transmissor de conteúdos e alunos em silêncio realizando exercícios mecânicos – geralmente considera o lúdico, ou seja, as atividades realizadas por prazer, uma perda de tempo diante dos conteúdos que devem ser trabalhados (Medeiros, 2015). A autora verifica nas instituições educativas, em geral, a marginalização de experiências envolvendo o brincar, tidas como preenchimento do tempo livre, em detrimento das que privilegiam a alfabetização. Observação semelhante foi feita por Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) durante o acompanhamento de uma turma de alunos na transição entre as duas primeiras etapas da educação básica. Nesse artigo, constatou-se que as atividades lúdicas diminuíram com a chegada da alfabetização, causando um hiato entre educação infantil e ensino fundamental na visão dos alunos, principalmente pela divergência entre seus interesses e a permissão do brincar, renegada à segundo plano, o que favorece a cultura escolar intelectualizada. As pesquisas revelaram que os professores vivenciaram uma realidade em que brincar acontecia em casa e na rua, tendo a escola como espaço exclusivamente de transmissão de conhecimentos, enquanto na atualidade é preciso que o docente se embase no conhecimento sobre o lúdico para o constructo de uma escola brincante, no qual os saberes estejam ancorados no entrelaçamento entre brincar e aprender, com foco no desenvolvimento e aprendizagem infantil.

A ESCOLA COMO ESPAÇO BRINCANT

As pesquisas nas áreas de educação e psicologia apontam que os jogos e as brincadeiras são muito utilizados na educação infantil. Segundo Moylés (2006), no processo contínuo de reconhecimento, inserção, interação e ação da criança no mundo por meio do brincar, três fatores são determinantes: a qualidade de provisão de recursos para o brincar, o valor atribuído aos processos do brincar e o envolvimento dos adultos. Sendo assim, as práticas lúdicas constituem um recurso reconhecidamente capaz de conquistar as crianças e mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Kishimoto (1999), o jogo educativo utilizado em sala de aula na maioria das vezes vai além das brincadeiras e se torna uma ferramenta para o aprendizado. Para que o jogo seja um aprendizado e não uma obrigação para a criança, é interessante deixar que o aluno escolha com qual jogo queira brincar e que ele mesmo controle o desenvolvimento sem ser coagido pelas normas do professor. Para que o jogo tenha a função educativa não pode ser colocado como obrigação para a criança. A incidência de problemas envolvendo a escola, o aprender e o ensinar nos leva a pensar como resgatar a escola como espaço de prazer, conhecimento e produção. As dificuldades enfrentadas por alunos e professores possivelmente são pistas de que a escola perdeu o elemento prazer e tornou-se uma obrigação enfadonha. A definição de um espaço de "divertimento, recreio" ou, em sua versão grega, de descanso, repouso, tempo livre, hora de estudo, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil foi substituída por cobrança, resultados e processos mecânicos e solitários. Dessa forma, aprendizagem e desenvolvimento se perdem em processos mecânicos e cada vez mais nossos alunos sentem-se confusos com relação a seu papel na educação e na escola. A estranheza com que nossas crianças lidam com a própria educação supõe que estas, as crianças, estão sendo ignoradas quando são construídas as propostas para sua formação. Reiteramos a suposição de Macedo (2005) de que é preciso.

(...) cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares e possibilitar que as crianças pudessem ser protagonistas, isto é, respon-

sáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem (p.15).

No âmbito da construção da aprendizagem, alguns jogos têm o propósito de auxiliar o aluno na aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio matemático e conhecimentos linguísticos. Já em outros momentos, eles os auxiliam no desenvolvimento afetivo, físico-motor e social. No entanto, o professor precisa respeitar o processo de cada um, para que o jogo não se torne um momento obrigatório e sim que seja um momento prazeroso e com significado para o aluno. Quando o professor incentiva o interesse por pesquisas, pelo desenvolvimento de trabalhos em grupo, pela busca por respostas por meio do lúdico, o aluno estará aprendendo de uma forma prazerosa a atividade proposta e, consequentemente, ao assimilar esses novos conceitos terá uma aprendizagem significativa.

Macedo (2007) afirma que os jogos são importantes na vida da criança não só no presente, mas também no futuro. No presente a criança necessita do jogo, ou seja, um espaço e um tempo para pensar e se adaptar, por isso a atividade lúdica é importante para o desenvolvimento dela. Ao jogar, a criança desenvolve alguns aspectos sociais e cognitivos que serão úteis no futuro. Desse modo, dos jogos de exercício, a criança herda o prazer funcional, e a partir dele ela pode encarar o trabalho não como sacrifício, mas como algo prazeroso e satisfatório. Com o jogo simbólico a criança pode aprender as possibilidades de experimentar e criar, o que futuramente poderá ser útil em seu trabalho. No jogo de regra a criança é colocada em contato com as regras, auxiliando-a a lidar com limites e restrições um fator necessário para que haja solidariedade e compartilhamento.

O jogo tem sido constantemente utilizado por psicólogos nas intervenções com crianças, pois possibilita o conhecimento da realidade deste tipo de paciente (BRENELLI, 2001). Por isso Macedo (2007) defende o valor psicopedagógico do jogo por dois motivos: primeiro porque pode representar uma experiência fundamental de entrar em contato com o conhecimento, de construir respostas em função de um trabalho que demande diferentes capacidades. Segundo porque pode significar para a criança que aprender é um jogo de investigação, de prazer, de acertos e erros, de diferentes caminhos, de cooperação, em que as situações de jogo são planejadas a partir das capacidades e expectativas dos alunos.

Em diversos espaços, os jogos e brincadeiras possibilitam às crianças a construção do seu próprio conhecimento, pois oferecem condições de vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favoreçam a sociabilidade e estimulem as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

POSSIBILIDADES PARA CRIAR UM AMBIENTE BRINCANTE

Criar um ambiente brincante na escola é de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças. O brincar é uma atividade fundamental para o crescimento físico, cognitivo, emocional e social dos pequenos. Ao proporcionar um ambiente brincante na escola, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor, experimentar diferentes papéis e emoções, desenvolver a criatividade e a imaginação, além de aprender a se relacionar e colaborar com os outros.

Além disso, o brincar estimula a curiosidade, a autonomia e a capacidade de resolver problemas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o aprendizado e para a vida em sociedade.

Por isso, é fundamental que as escolas incentivem e valorizem o brincar como parte integrante do processo educativo, proporcionando espaços e materiais adequados para que as crianças possam explorar, experimentar e se divertir de forma livre e criativa. Um ambiente brincante na escola contribui para a formação de indivíduos mais felizes, saudáveis e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

- Utilizar materiais reciclados e objetos do cotidiano para criar brinquedos e brincadeiras.

- Criar áreas de brincadeiras temáticas, como uma "sala de artes" com materiais para pintura e desenho, ou uma "cozinha" com utensílios de brincar.

- Promover atividades ao ar livre, como jogos e esportes, em um espaço seguro e adequado.

- Estimular a criatividade das crianças com materiais como blocos de montar, massinha e papel para desenho.

- Criar um espaço com brinquedos de movimento, como balanços, escorre-

gadores e gangorras.

• Incentivar a interação social entre as crianças, promovendo brincadeiras coletivas e em grupo.

• Oferecer atividades lúdicas e educativas, como contação de histórias, teatro de marionetes e jogos de tabuleiro.

• Criar um ambiente acolhedor e seguro, com espaços para descanso e alimentação adequada.

• Estimular a autonomia e independência das crianças, oferecendo opções de brincadeiras e atividades para que possam escolher e explorar livremente.

• Proporcionar momentos de diversão e alegria, fazendo com que as crianças se sintam felizes e realizadas ao brincar no ambiente brincante.

As atividades lúdicas ganharam um respaldo legal e foram mencionadas no Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiro, de 1990. O artigo 16 do capítulo II do ECA, propõe o direito à liberdade para brincar, praticar esportes e se divertir.

Com isso, percebemos que o brincar é a própria essência da infância, e que esse ato deve estar inserido na prática do professor de Educação Infantil, uma vez que a criança tem o direito de usufruir da ludicidade em sala de aula em outros ambientes.

O brincar é considerado como uma linguagem da criança, uma forma de comunicação não consciente por meio da qual ela expõe como sente, percebe e vê o mundo. Assim, é pelo que se chama de “expressão lúdica” que ela mostra como compreende os fatos que ocorrem em sua vida. Esse brincar, que pode se manifestar com atividades que trabalham as formas, o movimento, a arte e a música, é uma das linguagens expressivas não-verbais fundamentais durante a primeira infância, que compreende a faixa etária de zero a seis anos, e, por isso, é tão importante que se permita esse espaço no cotidiano infantil.

Conforme a citação acima, o lúdico facilita a aprendizagem, ou seja, é possível aprender brincando. Ao brincar a criança aprende a aprender e adquire habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Segundo Horn (2007: p.14), “o brincar não encontra espaço na escola”. Muitos professores dirigem os momentos lúdicos a fim de alcançarem determinados objetivos. Desse modo, não permitem às crianças explorarem e criarem sua própria maneira de brincar. Assim, as crianças acabam brincando, não pelo prazer e a alegria que o ato lúdico lhes dá, mas para alcançar e cumprir os objetivos e as regras estabelecidas pelo professor.

As atividades lúdicas não estão ligadas simplesmente ao prazer. A imaginação e as regras são características definidoras das brincadeiras. Erra a escola ao subdividir sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o mundo da brincadeira, do sonho, da fantasia e do outro, o mundo sério, do trabalho e do estudo. Uma das características fundamentais do ato de brincar é a espontaneidade, porém, esse ato muitas vezes é conduzido pelo professor, com fins didáticos específicos, e esta característica acaba ficando de lado.

Em grande parte das escolas de Educação Infantil, brincadeiras e aprendizagem são consideradas ações que não podem habitar o mesmo espaço e tempo. Ou se brinca, ou se aprende. Na melhor das hipóteses, o professor cria oportunidades para que a brincadeira aconteça, sem atrapalhar as aulas. São os recreios, os momentos livres ou as horas de descanso. Parece existir uma barreira entre o aprender e o brincar, pois o ato lúdico é relegado a segundo plano, dando-lhe o espaço de momento não produtivo, ou como recompensa pela tarefa cumprida. Também fica evidente que muitos professores não participam das brincadeiras juntamente com as crianças, ou seja, eles permitem o momento lúdico, porém não participam e não interagem com elas.

Alguns professores de Educação Infantil estão preocupados com os repasses dos conteúdos pedagógicos e esquecem que o brincar necessita de um espaço em sua prática, pois é evidente que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento da criança. Muitos educadores até entendem teoricamente a importância das brincadeiras, porém não realizam essas atividades na prática, devido à cobrança tanto por parte da escola como dos pais, pelo desenvolvimento da área cognitiva da criança.

A BRINCADEIRA NAS PRÁTICAS COTIDIANAS

Ainda que a temática "jogos e brincadeiras" tenha sido bastante explorada em diferentes áreas do conhecimento, cada vez mais na escola de educação básica não prestamos atenção e nem valorizamos os esquemas lúdicos das crianças. Temos o que Macedo, Petty e Passos (2005) chamaram de "escola seletiva". Nela, autoritária e rapida-

mente impomos a principal ferramenta de conhecimento e domínio do mundo da pedagogia tradicional: os conceitos científicos, a linguagem das convenções e os signos arbitrários, com seus poderes de generalidade e abstração.

De acordo com Muniz (2005), a percepção utilitarista do lúdico e a dicotomização entre interações lúdicas e educativas acontece devido ao entendimento de professores e profissionais da educação de que a brincadeira não possui conteúdo nem objetivo. Contrário a essa percepção, Macedo (2005) assevera e defende que a brincadeira é informativa, porque a criança pode aprender sobre as propriedades dos objetos, sobre os conteúdos imaginados ou pensados. É envolvente, porque coloca a criança em situação interativa; é interessante, porque dá um sentido de atividade ou ocupação, ao canalizar, orientar e organizar suas energias. Quando ela brinca, objetivos, meios e resultados se sincronizam e inserem a criança numa atividade prazerosa por si mesma, por aquilo que oferece durante sua realização. Conforme o mesmo autor, a criança aprende consigo, com os objetos e com as pessoas, enquanto brinca, pois esses aspectos se organizam de diversas maneiras, cunham conflitos e projeções, concebem conversações, exercitam argumentações, resolvem ou permitem o enfrentamento de problemas, fundamentais ao desenvolvimento infantil.

Muniz (2005) pontua que "[...] quando nossa percepção sobre o brincar se aprofunda, o lúdico vai deixando de ser utilizado como recurso e ganha valor em si, como uma linguagem peculiar do mundo infantil". Então, como resgatar o sentido lúdico nas atividades escolares para as crianças? Como ampliar a compreensão da escola e seus professores acerca da amplitude de experiências e significados que os jogos podem adquirir?

Concordo com Macedo, Petty e Passos (2005), que valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido. Assim como em seu cotidiano familiar, na escola o aluno-criança procura resgatar e se apoiar no lúdico para lidar com as exigências tradicionais do processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes não encontra espaço na prática pedagógica do professor elementos de prazer, desafio e satisfação que poderiam estar envolvidos no aprender.

Ao enveredar nas questões sobre a prática pedagógica, destaco como essa se constitui no cotidiano da escola, por meio de diferentes situações e sujeitos, sobretudo em relação ao professor e o espaço do jogo nesse contexto. Como exemplo pode-se citar um estudo conduzido por Lanes et al (2012) cujos resultados demonstraram a eficácia do lúdico como ferramenta para potencializar a educação nutricional e o conhecimento sobre hábitos alimentares saudáveis de crianças da Educação Infantil.

Romera et al (2007) desenvolveu um estudo com o intuito de observar e analisar a questão do lúdico no fazer educacional de professoras de escolas infantis na cidade de São José do Rio Preto. Os resultados desse estudo demonstraram algumas contradições entre o falar e o fazer pedagógico das professoras entrevistadas e uma dificuldade em interligar o lúdico com as atividades programadas, pois, de acordo com a visão apresentada, ambos não poderiam ocorrer de forma simultânea. Portanto, apesar do reconhecimento de que o lúdico é importante e potencializador de aprendizagens há ainda dificuldade por parte de muitos educadores de compreenderem como isso poderá ser implementado em sua prática pedagógica. Esses resultados apontam ainda para a necessidade de aprofundar os estudos acerca do lúdico nos cursos de formação de professores.

Meirieu (2005) é um autor que nos ajuda a problematizar os desafios das instituições escolares hoje. O autor sinaliza as tensões e as contradições que estruturam a experiência educativa. Evidenciam as demandas dos alunos e as intenções dos professores. E sugere que se possa, diante dos embates existentes, compreender e empreender transformações em suas práticas para lograrem êxito na sua tarefa de educar/formar. Tal fato é essencial quando falamos em incorporar na prática pedagógica do professor os jogos como recursos lúdicos capazes de auxiliarem no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Concordo com Meirieu (2002, 2005) que por meio da educação as crianças experimentam o mundo, fazem suas primeiras aproximações, leituras e releituras, e isso pode acontecer ou ser mediado a partir da relação professor-aluno-conhecimento. Por meio dessa relação pedagógica, o professor tem o papel significativo de escuta da criança, bem como de potencializar as experiências e os possíveis caminhos entre criança e conhecimento, sendo que alguns caminhos utilizam o lúdico na sala de aula como referência de aprendizagem. Segundo o autor educar, nessa perspectiva

> (...) supõe o reconhecimento do sujeito na criança, sem pré-requisitos, sem esperar que ela tenha acesso à palavra, à 'idade da razão' ou à maioridade civil. A educação consiste em estabelecer uma relação de escuta sem nenhum tipo de condição, em supor sistematicamente a intencionalidade, em atribuir sentido ao que se troca, ao menor gesto, ao menor grito, à menor transação afetiva e cognitiva [...] é esse encontro que permite o acesso à cultura, a toda forma

de cultura (MEIRIEU, 2002, p. 112).

Meirieu afirma que na prática pedagógica o professor pode transformar a experiência de se sentir paralisado ao se deparar com a resistência da criança a ele e ao conhecimento que ele representa. O autor diz que o momento sugere "a irrupção da materialidade aleatória do outro [...]" (MEIRIEU, 2002, p. 58) e provoca uma nova oportunidade de repensar seu saber e seu fazer, em um desafio de exercitar a "pedagogia da coragem". Pressupõe que o professor deva rever suas práticas, metodologias e ajustar seu olhar para enxergar o aluno e suas necessidades.

O autor citado também nos lembra de que cabe ao professor e seus colaboradores reconhecerem o momento pedagógico, ou seja, o instante em que o professor sente a presença do outro em toda sua potência e, ao mesmo tempo, toda sua responsabilidade em transmitir os conteúdos de uma determinada cultura a esse sujeito em formação, e que para tanto necessita buscar novas formas de alcançar seus objetivos pedagógicos. Uma busca que requer a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, assim como das diferentes estratégias para se aproximar e envolvê-lo com os conhecimentos relevantes para sua formação.

Impossível entender o processo de aprendizagem da criança sem observar o processo de ensino do professor, dificílimo pensar esse processo sem perceber como o professor o constitui a partir de suas ideias de aprender e conhecer, impossível pensar o não-aprender da criança sem olhar seu processo de conhecer o mundo, de lidar com seus desafios, sem olhar como sua família significa também o aprender e o não-aprender. Assim, vivemos num mundo onde cada vez mais precisamos estabelecer ligações entre as coisas, uma urgência em perceber que há uma circularidade no mundo da vida que exige outras formas de compreensão ao mundo da escola, muitas vezes fazendo-se necessário olhar e compreender o que o aluno deseja e precisa para se envolver

Ao se referir à escola como espaço em que todos podem e devem aprender, Meirieu (2005) afirma que esta deve ser organizada como um espaço "livre de ameaça." As questões referentes ao fazer pedagógico precisam ser repensadas, pois estas nos remetem ao aspecto educativo-pedagógico. Neste sentido, importa não apenas pensar os significados voltados ao processo pedagógico, sobretudo, refletir acerca da prática pedagógica tendo como eixo norteador dessa prática educativa, formas de encaminhar e direcionar a ação pedagógica.

Meirieu (2005) aposta na sala de aula como um ambiente de aprendizagens e de construção de novos conhecimentos, para alunos e professores. Dessa forma, é inevitável o surgimento das dificuldades e a necessidade de enfrentá-las, sabendo que é possível rompê-la e alcançarmos o êxito esperado.

Para Meirieu, (2005), é necessário que pedagogo e professores busquem promover uma análise apurada acerca do ambiente escolar. Compreendendo que esta análise diz respeito aos problemas enfrentados no interior da sala de aula e ao processo de aprendizagem. Acompanhar e analisar os elementos que influenciam nos processos de aprendizagem dos alunos, seus modos de ser e estar no cotidiano da escola e entender a avaliação como representativa das potencialidades e entraves de diferentes dispositivos na experiência de aquisição e construção do conhecimento por parte dos alunos.

CONCIDERAÇÕES FINAIS

As interações e brincadeiras desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, especialmente na primeira infância. Através dessas experiências, as crianças desenvolvem habilidades socioemocionais, cognitivas e motoras de forma natural e prazerosa.

Ao interagir com seus pares e com os adultos, as crianças aprendem a se comunicar, a resolver conflitos, a colaborar e a compartilhar. Além disso, as brincadeiras estimulam a criatividade, a imaginação, a experimentação e a resolução de problemas.

É importante que os educadores e os pais valorizem e incentivem as interações e brincadeiras como eixo estruturante da aprendizagem, proporcionando ambientes ricos em estímulos, materiais variados e oportunidades de explorar, descobrir e criar.

Dessa forma, as crianças poderão se desenvolver de maneira integral, ampliando seu repertório de habilidades e conhecimentos de forma significativa e prazerosa. É fundamental reconhecer e valorizar o poder das interações e brincadeiras na formação das crianças, garantindo assim uma educação mais eficaz e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

Beauchamp, J., Pagel, SD & Nascimento, AR. (org). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.2007 Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação. Org: 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KULISZ, Beatriz. Professores em cena: O que faz a diferença? Beatriz Kulisz. Porto Alegre. Mediação: 2006, 128p. 2º edição.

LANES, D.V.C.; SANTOS, M.E.T. dos; SILVA, E.F.de S.J.; LANES, K.G.; PUNTEL, R.L.; FOLMER, V. Estratégias Lúdicas para a construção de hábitos alimentares saudáveis na Educação Infantil. Revista Ciências & Ideias. Volume 4, N.1 - Julho/2012, pp 1- 12

MACEDO, L. de. Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtiva e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, Artmed, 2005.

MACEDO, L. Ensaios Pedagógicos: como construir uma escola para todos? Porto Alegre, Artmed, 2007.

MEDEIROS, MH. O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas, (in) compreensões e ausências (2015). Dissertação de mestrado, p. 123. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.

MEIRIEU, P. A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYLÉS, J. R. (2006) Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre, Artmed Editora, 2006.

MUNIZ, C. Interações lúdicas e aprendizagem. In: TEKOA: Centro de Estudos da Aprendizagem. Disponível em: http://akademia.fabricatekoa.com/index.php/produto/interacoes-ludicas-e-aprendizagem-cristina-muniz/. Acesso em: 28/06/2024.

NEVES, VFA, GOUVÊA, MCS, CASTANHEIRA, ML (2011). A passagem da educação infantil para o fundamental: tensões contemporâneas. Revista Educação e Pesquisa, v.37, nº.1, p. 121-140.

ROMERA, L. et al - O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. Movimento, 2007, vol. 13, núm. 2, maio-agosto, pp. 131-152.

RESUMO

Os espaços para brincar na educação infantil desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Brincar é uma atividade natural e espontânea para os pequenos, e os ambientes especialmente projetados para essa finalidade permitem que eles explorem, experimentem e aprendam de maneira lúdica. Ao criar espaços para brincar na educação infantil, é importante considerar a diversidade de atividades que podem ser realizadas. Uma sala de jogos, por exemplo, pode oferecer uma variedade de brinquedos e jogos que estimulem diferentes habilidades, como quebra-cabeças, blocos de construção, jogos de encaixe e jogos de memória. Esses recursos ajudam a desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais das crianças. Além disso, é fundamental que os espaços para brincar sejam seguros e estimulantes. Tapetes macios ou pisos emborrachados podem ser utilizados para evitar lesões em caso de quedas. Móveis e brinquedos devem ser adequados para a faixa etária das crianças, evitando peças pequenas que possam representar riscos de engasgamento. É interessante também incluir áreas ao ar livre, como um playground, no qual as crianças possam explorar a natureza, correr, pular e interagir com outras crianças. A conexão com a natureza é benéfica para o desenvolvimento físico e emocional, além de estimular a curiosidade e a criatividade das crianças. Os espaços para brincar devem ser flexíveis e adaptáveis, permitindo que as crianças criem e recriem os ambientes de acordo com suas necessidades e interesses. Móveis modulares e objetos que possam ser movidos e rearranjados facilitam essa flexibilidade, encorajando a autonomia e a criatividade. Além disso, é importante que os educadores estejam presentes nos espaços para brincar, interagindo com as crianças, incentivando sua participação e promovendo o aprendizado por meio da brincadeira. Os educadores podem desempenhar um papel ativo ao propor desafios, fazer perguntas e estimular o pensamento crítico das crianças durante as atividades lúdicas.

Palavras-chave: Aprendizado; Criatividade; Desafios.

INTRODUÇÃO

Como descrever um espaço de brincar? Podemos defini-lo como um ambiente estruturado para a diversão, onde uma variedade de objetos lúdicos é distribuída de maneira que as crianças possam usá-los para saciar suas curiosidades e encorajar suas investigações, ampliando suas habilidades por meio da exploração e elaboração de suposições. ABB descreve-o como um local encantado dedicado ao entretenimento infantil.

> Espaço de animação sócio-cultural que é encarregado da transmissão da cultura infantil como também pelo desenvolvimento da socialização, integração social s construções das representações infantis. (KISHIMOTO. 2010, p. 79)

No início, uma sala de brincadeiras surgiu nos Estados Unidos, mais especificamente em Los Angeles durante a profunda crise econômica dos anos 1930, como uma forma de disponibilizar brinquedos para suprir a demanda de crianças desprovidas desses recursos.

Nos anos 60, essa ideia alcançou a Europa com o mesmo propósito de empréstimo de brinquedos, porém com a adição de orientações às famílias com crianças com necessidades especiais.

No Brasil, as salas de brincadeiras chegaram nos anos 70, no estado de São Paulo, com o mesmo objetivo da Europa, e foram implantadas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Somente em 1981, a primeira sala de brincadeiras com o intuito de proporcionar diversão às crianças surgiu em São Paulo. Esse recurso foi adotado pelo Hospital das Clínicas de São Paulo em 1994, na área de estágio dos estudantes da Universidade de São Paulo (USP), com o objetivo de amenizar as difíceis condições das crianças internadas.

Em 1997, a pesquisadora Anna Lou de Olivier chegou ao hospital e observou a importância da sala de brincadeiras no processo de aprendizagem de crianças com ou sem distúrbios. A partir de sua pesquisa, a sala de brincadeiras se tornou uma aliada no processo de ensino. Ela percebeu que era possível utilizar os brinquedos como recurso para a alfabetização. Esse modelo foi adotado pelas escolas e tem sido muito eficaz dentro das diretrizes dessas instituições.

Até o ano de 1980, a educação pré-escolar, como era chamada, não fazia parte formalmente do sistema educacional no Brasil, sendo apenas uma etapa preparatória para o ensino fundamental. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação para crianças de 0 a 6 anos se tornou responsabilidade do Estado, mas ainda era considerada pré-escola e separada da

educação básica.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, essa etapa educacional passou a fazer parte da educação básica, alcançando o mesmo status do ensino médio e fundamental no que se refere à responsabilidade pela sua oferta. Em 2006, houve uma modificação na LDB em relação à idade de ingresso no ensino fundamental, que passou de 7 para 6 anos, e a Educação Infantil, em decorrência dessa mudança, passou a atender crianças de 0 a 5 anos. No entanto, mesmo sendo reconhecida como um direito de todas as crianças, tornou-se obrigatória apenas para aquelas de 4 e 5 anos, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. Essa obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, tornando a matrícula de crianças de 4 e 5 anos obrigatória.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS BRINQUEDOTECAS

A implementação de salas de brincadeiras nesse contexto de progresso na Educação Infantil ainda ocorre de forma gradual, pois os responsáveis estão introduzindo as mudanças relacionadas a essa evolução.

Nos centros urbanos, onde as ruas foram tomadas pelos carros, percebemos a perda de espaços públicos como lugar de brincar. A maioria das crianças brincam em casa ou em espaços fechados como escolas, clubes ou centros de compras. Nessa condição é que a brinquedoteca aparece como um espaço importante para o desenvolvimento infantil, pois ela é um dos espaços dedicado a brincadeira livre. (CDCA

– Artigo 31)

Ao mencionarmos crianças, imediatamente pensamos em diversão, felicidade e energia, aspectos inerentes a elas. Por outro lado, quando abordamos educação, lembramos de estruturação, planejamento, observação e avaliação, pois nosso sistema educacional segue uma sequência de etapas em que uma sucede a outra.

Devido à natureza organizada e à busca por resultados positivos, é comum esquecermos, na fase inicial, que a aprendizagem ocorre quando a criança exercita sua criatividade e faz modificações em suas criações.

"...não só o visível, mas também o imaginado, nos permite ir além do óbvio. Permite que sejamos capazes de criar, de inventar o diferente, de ultrapassar o momento no qual se está." (CORTELLA, p. 31)

Durante a fase inicial da educação das crianças, é essencial estarmos atentos às suas condições de aprendizado. Muitas vezes, suas ações são interpretadas como desobediência, quando na verdade elas ainda não internalizaram as regras e normas impostas pela escola como requisitos para aprender.

No ambiente da sala de aula da educação infantil, as crianças estão constantemente em movimento, conversando e interagindo com objetos e colegas. Essa é uma fase de constante agitação, em que as crianças estão sempre envolvidas em algum tipo de movimento. No entanto, a escola, com seu modelo de ensino padrão, enfatiza que a aprendizagem ocorre em momentos de silêncio, o que não corresponde às condições naturais das crianças na educação infantil.

É frequente ouvirmos comentários sobre o comportamento das crianças, e na maioria das vezes são críticas em relação à forma como elas interagem em ambientes onde os adultos desejam tranquilidade. Quando uma escola elimina o parquinho para construir mais salas, esquece-se do impacto que a brincadeira tem no aprendizado das crianças e como isso afeta suas vidas escolares nessa fase.

Trabalhar em uma escola de educação infantil sem área de recreação ou brinquedos é bastante desafiador, pois ficamos limitados a atividades entediantes para as crianças, que necessitam de movimento e ação. Nessas condições, não há espaço para que elas possam realizar atividades envolventes, e infelizmente, isso está se tornando cada vez mais comum. Questionamos por que vemos a construção de escolas de educação infantil sem espaços ao ar livre ou áreas para atividades físicas. Mesmo que tenhamos brinquedos, também precisamos de espaços para brincadeiras, onde as crianças possam criar suas próprias brincadeiras e se movimentar livremente, sem restrições, promovendo relacionamentos e interações prazerosas entre elas.

"Se todo brinquedo é, realmente a realização nas brincadeiras das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituição, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo." (VYGOTSKY.2010, p.110)

Um projeto de intervenção em uma instituição de educação infantil que negligencia o aspecto lúdico é bem-vindo, pois nos faz repensar os padrões que criamos na

sala de aula, muitas vezes sem perceber o quão rígidos estamos sendo com as crianças e exigindo delas algo que ainda não conseguem compreender completamente, pois seus pensamentos e ações estão voltados para o mundo real. Para elas, tudo ainda precisa ser concretamente vivenciado, enquanto nós, com nossos modelos pré-estabelecidos, muitas vezes somos inaceitáveis para as crianças. No entanto, elas não têm voz, pois dependem dos outros, tornando-se sujeitos de direitos, mas sem o poder de reivindicar. Portanto, são os professores dessa fase da educação que têm a responsabilidade de reconhecer e cobrar dos responsáveis o quão importante é o brincar para as crianças, pois é por meio das ações praticadas durante o brinquedo e as brincadeiras que ocorre o processo de aprendizado.

Mesmo sendo pequenas, as crianças já sabem muitas coisas: tomam decisões, escolhem o que desejam fazer, interagem com pessoas e expressam seus conhecimentos e compreensão do mundo por meio de gestos, olhares e palavras. (KISHIMOTO. 2010 p. 57)

As brincadeiras livres, onde as crianças criam suas ações, oferecem uma ampla gama de possibilidades e podem ser consideradas verdadeiras brincadeiras, pois atendem às condições de aprendizado das crianças. Nesse contexto, o professor deve ser um observador atento, e não um avaliador, pois na atual abordagem educacional da educação infantil, a avaliação muitas vezes se sobrepõe ao significado da aprendizagem.

Quando paramos para refletir sobre nossa condição de professores, percebemos o quanto estamos constantemente avaliando. No entanto, para essa fase da educação, as ações e interações com objetos e colegas são muito mais produtivas do que o uso de lápis, cadernos ou outros materiais comumente utilizados nas escolas, mas que não possuem significado relevante nesse estágio.

I - Desenvolvimento de si e compreensão do mundo por meio de experiências sensoriais, expressivas e corporais, fomentando ampla movimentação e respeitando o ritmo e desejos da criança. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. 2009, p.73)

Na instituição de educação infantil em que trabalho, a criação de uma brinquedoteca é de extrema importância, pois estamos situados em um espaço sem áreas destinadas a brincadeiras livres, ou seja, espaços que proporcionem movimento e atividades que envolvam a motricidade.

No entanto, a criação da brinquedoteca por si só não supre as necessidades das crianças, pois elas também precisam de ambientes que permitam movimentos coordenados direcionados e livres, onde possam exercer sua autonomia, ou seja, escolher o que melhor atenda às suas condições de aprendizado.

A IDEIA DE INFÂNCIA

No Brasil, a concepção atual da infância e do papel da criança em nossa sociedade é resultado de uma extensa construção histórica, na qual a criança passou a assumir uma nova posição social. É importante lembrar que, na sociedade medieval, não existia uma percepção cognitiva e afetiva da criança, e ela participava das atividades sociais como forma de preparação para a vida adulta. No entanto, desde tempos antigos e ao longo da história, em diferentes regiões geográficas, há evidências de que o ser humano sempre se envolveu em brincadeiras. Portanto, em todo o mundo:

A ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo, assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1982, p. 20).

O ato de brincar é transmitido de geração em geração, permitindo assim uma continuidade histórica. Inclusive, existem relatos de adultos que participaram ou participam de brincadeiras: "dependendo da cultura ou do período histórico, brincar fez ou faz parte da vida dos adultos também" (Lima, 2016, p. 62).

Ao observar as brincadeiras das crianças e sua capacidade de imitação, o século XVIII reconhece o conhecimento infantil como uma forma de acessar a origem da humanidade. Há uma suposição de equivalência entre povos primitivos e a infância como uma fase de imaginação e poesia.

No nosso país, as experiências da infância eram definidas por fatores como inserção social, raça e gênero.

No entanto, nos últimos anos, tem havido um esforço sério para consolidar uma visão da criança como cidadã, um sujeito criativo, um indivíduo social e produtor da cultura e história, ao mesmo tempo em que é influenciada pela história e cultura contemporâneas. Existem também diversas pesquisas que discutem os resultados e direcionamentos desse esforço. Friedmann (2012, p.17) nos faz refletir:

As crianças estão crescendo em universos "multiculturais", recebendo influências de diversas culturas: a familiar (dos pais, mães ou outros adultos responsáveis por elas), a da comunidade em que estão inseridas, a praticada na escola e a cultura global (transmitida pela mídia). Todo esse "caldeirão" se reflete nas brincadeiras, onde as crianças mesclam esse rico universo lúdico.

Ao longo do século passado, no nosso país, houve um movimento crescente em direção à Educação Infantil. No entanto, somente nas últimas décadas ela foi oficialmente reconhecida, graças a várias necessidades e estudos nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Antropologia, Fisiologia e outras. A ideia de cuidar da criança progressivamente foi substituída pela concepção de que ela é um ser pensante, social, cognitivo e ativo em sua própria história. Essas mudanças passaram a desafiar pais e educadores na busca por comportamentos e abordagens mais adequados.

Após a Proclamação da República em 1889, o Brasil passou por um processo significativo de industrialização. As mulheres começaram a ingressar no mercado de trabalho, enfrentando a dificuldade de não ter onde deixar seus filhos. Surgiram, então, as cuidadoras que cuidavam de várias crianças ao mesmo tempo para que suas mães pudessem trabalhar. Como consequência, houve um aumento na taxa de mortalidade infantil devido a problemas emocionais e físicos, como a ausência materna e a falta de higiene.

Nesse contexto, surgiram as primeiras creches, mantidas pelos próprios usuários ou de forma filantrópica, com o objetivo principal de prestar assistência, garantindo o cuidado físico da criança e tratando-a como um indivíduo extremamente dependente e frágil. Os adultos que trabalhavam diretamente com essas crianças não possuíam formação acadêmica e eram responsáveis por ensinar as regras de comportamento.

Com o tempo, o ambiente escolar da Educação Infantil foi se transformando, e a concepção da criança passou a vê-la como um ser em constante desenvolvimento, pensante, ativo e construtor do seu próprio conhecimento. A escola, como instituição, sentiu a necessidade de se adaptar e se reajustar.

AFINAL, POR QUE BRINCAR?

Brincar é uma atividade biológica, histórica e cultural que, comprovadamente, contribui para o desenvolvimento integral da criança e está relacionada à sua forma de interpretar e interagir com o mundo ao seu redor. Estudos no campo da neurociência mostram que brincar promove redes cerebrais altamente complexas, estimulando funções cerebrais essenciais para o sucesso do desenvolvimento. Como Lima nos mostra: "Diferentes áreas do cérebro são ativadas durante a brincadeira. Cada brincadeira, dependendo dos elementos envolvidos, desencadeia um tipo de funcionamento cerebral. Portanto, a diversidade no ato de brincar é muito importante" (Lima, 2016, p. 60).

Seja sozinha, em parceria ou em grupos, a criança encontra na brincadeira a oportunidade de usar seus recursos para explorar o mundo ao seu redor, ampliar sua percepção sobre ele e, principalmente, sobre si mesma. Ela organiza seu pensamento, trabalha seus vínculos afetivos, sua capacidade de criar, ser sensível e ter iniciativa. Desde bebês, as crianças brincam, seja com seu próprio corpo, seja interagindo com o corpo da mãe. Como afirma Lima: "A atividade de brincar surge no bebê quando ele ainda não tem nenhum modelo para imitar" (2016, p. 63).

Por meio do brincar, a criança também desenvolve suas habilidades mentais de abordagem, cooperação, concentração e criatividade, como mencionado por Lima: "Ao analisar essas habilidades, podemos perceber que brincar proporciona situações de desenvolvimento para a criança, que apoiam a aprendizagem de conhecimentos sistematizados" (2016, p. 70).

Embora seja um tópico amplamente estudado e debatido em várias esferas acadêmicas e educacionais, o ato de brincar ainda é um assunto que está longe de esgotar as reflexões sobre sua importância, relevância e contribuições para a Educação. De acordo com as bases psicopedagógicas, a educação deve articular uma série de elementos para ser efetiva, como destaca sabiamente Adriana Friedmann:

Ao conceber atividades significativas e desafiadoras que atendam aos objetivos, é crucial integrá-las de maneira abrangente, levando em consideração a realidade sociocultural das crianças, seus estágios de desenvolvimento e os processos de construção do conhecimento, valorizando o acesso aos

conhecimentos dos universos físico e social.

(FRIEDMANN, 2012, p. 45).

Todos esses aspectos contribuem de maneira significativa para prevenir e solucionar dificuldades de aprendizagem. Ao longo do tempo, a Educação Infantil passou por transformações importantes. Da função assistencialista e compensatória, chegamos a uma concepção de educação para a primeira infância que estuda e reflete sobre a criança, estabelecendo objetivos e conteúdos escolares coerentes com seu desenvolvimento cognitivo. Existem diretrizes nacionais e documentos pedagógicos elaborados por profissionais da Educação de diversas áreas que orientam e regulamentam esse segmento educacional.

As instituições de ensino constroem seus currículos com base nessas diretrizes, abrangendo áreas como identidade e autonomia, práticas linguísticas, matemática, brincadeira e movimento, natureza e sociedade, e artes. Embora este estudo não se aprofunde nesses aspectos da Educação Infantil, uma vez que o foco é o ato de brincar no contexto escolar, é importante mencioná-los para refletir sobre o quanto cada um desses campos de experiência influencia o tempo dedicado à brincadeira no cotidiano escolar.

Winnicott afirma:

A criança adquire experiência por meio da brincadeira. A brincadeira é uma parte importante de sua vida. As experiências, tanto externas quanto internas, podem ser enriquecedoras para o adulto, mas para a criança, essa riqueza reside principalmente nas brincadeiras e na imaginação. (WINNICOTT, 2013, p. 163).

As crianças, mesmo as bem pequenas, chegam à escola trazendo consigo muitos conhecimentos e desafios. Por meio de estratégias e metodologias mais lúdicas, é possível permitir que elas construam conhecimentos sobre o mundo ao seu redor. A brincadeira é uma atividade social na infância. A criança que brinca mergulha no mundo da representação e experimentação, que são fundamentais para a construção de sua identidade, personalidade e compreensão do mundo em que está inserida.

A brincadeira desempenha um papel importante na Educação Infantil, pois, além de ser uma atividade social, é resultado de interações sociais e está enraizada na cultura de um povo. A criança, como sujeito histórico e social, se organiza por meio das brincadeiras, imagina e reflete sobre suas relações familiares e sociais, vivencia diferentes papéis, experimenta e elabora situações, compartilha, negocia, cria, sente, imita, transforma, dialoga, imagina, propõe, observa e questiona.

Fonseca afirma:

"O jogo é a principal fonte de desenvolvimento nos anos pré-escolares. Nele, a criança transforma os brinquedos construídos socialmente, uma vez que ela ainda não possui poder criativo para criá-los, enquanto adquire funções psicológicas cada vez mais estruturadas. Nesse caso, os brinquedos desempenham, em termos ontogenéticos, a mesma função que instrumentos e sinais desempenham em termos sociogenéticos." (FONSECA, 2008, p. 392).

Muitas correntes pedagógicas defendem que a aprendizagem lúdica é a abordagem mais adequada e eficaz na Educação Infantil. No entanto, uma preocupação é até que ponto essaApesar de ser um assunto amplamente pesquisado e discutido em diferentes instituições acadêmicas e educacionais, a atividade recreativa, o jogo ainda é um tema que está longe de esgotar as reflexões sobre sua importância, relevância e contribuições para o campo educacional.

Para estabelecer e concentrar esta investigação, adotarei como base a corrente Sociocultural, representada por Jean Piaget, que defende no âmbito da Psicologia do crescimento "a existência de uma interação mútua entre o indivíduo e o ambiente: enquanto a criança altera o ambiente, ela própria é alterada por ele" (Friedmann, 2012, p. 20), principalmente porque é a corrente de trabalho com a qual mais me identifico e na qual atuo profissionalmente, acreditando que ela promove uma relação mais respeitosa do estudante com seu próprio conhecimento.

A concepção Sociocultural do Brincar permite refletir sobre a educação como uma ferramenta de desenvolvimento crítico, autônomo e consciente.

A atividade recreativa possibilita que o educador tenha uma perspectiva ampla de seu grupo, permitindo uma observação e um escutar mais personalizados de cada aluno, obtendo diagnósticos sobre sua etapa, necessidades, habilidades, interesses, dificuldades e pensamentos.

No entanto, a atividade recreativa vai além de uma metodologia. Ela está intrinsecamente ligada à concepção de educação do professor e da comunidade escolar como um todo. Friedmann resume: "adotar uma postura recreativa significa aprender

a incorporar as linguagens expressivas das crianças e adotar essa atitude em todos os conhecimentos e atividades" (2012, p. 46).

A concepção do professor e de seu papel como mediador e instigador deve estar muito clara, pois somente assim ele conseguirá desenvolver ações preventivas e detectar problemas de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da existência de registros oficiais sobre estruturas, diretrizes e expectativas curriculares, nos quais o ato de brincar é reconhecido como uma atividade essencial para o pleno desenvolvimento infantil, ainda há uma forte resistência por parte dos professores em adotar uma abordagem mais centrada na criança, que valorize seus interesses e conhecimentos. Os currículos estão cada vez mais focados em conteúdos, preocupados em cumprir os objetivos estabelecidos pelos adultos envolvidos no processo educacional.

Permitir que os alunos brinquem de forma espontânea e autônoma exige um constante exercício de observar, escutar e silenciar preocupações. Quando brinca, a criança elabora seus medos, ansiedades, ideias, certezas, dúvidas, dificuldades, desejos e uma variedade de necessidades emocionais, cognitivas, sociais e físicas.

Os ambientes e materiais, quando cuidadosamente pesquisados e considerados, assumem o papel de educadores, pois de diversas maneiras contribuem para a relação da criança com seu próprio conhecimento. E é na brincadeira que essa característica se intensifica, pois a criança precisa estruturar e articular ideias com seus colegas, estabelecendo engrenagens coletivas de pensamento e ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABB – Associação Brasileira de Brinquedotecas. Disponível em: brinquedoteca.org.br/histórico. Acesso em 02 mai.2024.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. 9394/96 - Brasília – 1996,

BNCC – Base Nacional Comum Curricular – Brasília 14 de dezembro de 2018. CORTELLA – Mário S. Pensar bem nos faz bem!: filosofia, religião, ciência e educação 2ª ed. Vozes 2014.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

KISHIMOTO – Tisuko M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil Anais de I Seminário Nacional; Currículo em movimento11/2010.

VYGOTSKY. Lev S. A formação Social da Mente (Or. COLE Michel, STEINER, - Vera J. – SCRIBNER Sylvia – SOUBERMAN Ellen) MEC, FNDE Martins Fontes Sp.

2010.

RESUMO

O uso de tecnologias móveis, especialmente celulares, na educação tem se mostrado uma ferramenta potente para promover a aprendizagem ativa e personalizada. Segundo Chiossi e Costa (2018), a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na formação de professores é crucial para a modernização das práticas educativas. Essa integração permite que os educadores utilizem métodos inovadores que vão além da sala de aula tradicional, promovendo uma educação mais dinâmica e interativa. Ferreira (2014) e Valente (2010) destacam a importância de formar professores para que utilizem dispositivos móveis de maneira eficaz, ressaltando que essas tecnologias podem facilitar a construção de conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: TICs; celular em sala de aula; aprendizagem com tecnologia; educação; fundamental II.

ABSTRACT: The use of mobile technologies, especially cell phones, in education has proven to be a powerful tool for promoting active and personalized learning. According to Chiossi and Costa (2018), the integration of Information and Communication Technologies (ICT) in teacher training is crucial for the modernization of educational practices. This integration allows educators to use innovative methods that go beyond the traditional classroom, promoting more dynamic and interactive education. Ferreira (2014) and Valente (2010) highlight the importance of training teachers to use mobile devices effectively, highlighting that these technologies can facilitate the construction of knowledge and the development of essential skills for the 21st century.

KEY-WORDS: ICTs; cell phone in the classroom; learning with technology; education; fundamental II.

INTRODUÇÃO

A integração das tecnologias móveis na educação representa uma evolução significativa no campo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A adoção de dispositivos como celulares e tablets no ambiente educacional tem suas raízes na expansão das TIC, que começaram a ser incorporadas no ensino durante as últimas décadas. Segundo Chiossi e Costa (2018), a evolução das TIC na educação transformou as práticas pedagógicas tradicionais, possibilitando novos métodos de ensino e aprendizagem que antes não eram possíveis. Essa transformação é parte de um movimento mais amplo que visa modernizar a educação para atender às necessidades do século XXI.

A definição de aprendizagem móvel, ou mobile learning, envolve o uso de dispositivos móveis para facilitar a aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer momento. De acordo com as Diretrizes de Políticas da UNESCO para a Aprendizagem Móvel (2013), a aprendizagem móvel oferece uma flexibilidade sem precedentes, permitindo que os alunos acessem materiais didáticos, participem de atividades educativas e colaborem com colegas de forma remota. A UNESCO (2015) também destaca que essas tecnologias têm o potencial de tornar a educação mais inclusiva, atendendo a populações que, de outra forma, poderiam ser excluídas dos sistemas tradicionais de ensino devido a barreiras geográficas e socioeconômicas.

O impacto das tecnologias móveis na educação contemporânea é multifacetado. Por um lado, essas tecnologias permitem a personalização da aprendizagem, onde os alunos podem aprender no seu próprio ritmo e conforme suas necessidades específicas. Ferreira (2014) ressalta que os dispositivos móveis facilitam a construção do conhecimento de forma ativa e significativa, proporcionando aos alunos um maior controle sobre seu processo de aprendizagem. Além disso, as tecnologias móveis podem incentivar a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de habilidades críticas, como resolução de problemas e pensamento crítico, que são essenciais para o século XXI (Valente, 2010).

No entanto, a implementação bem-sucedida das tecnologias móveis na educação requer uma preparação adequada, tanto em termos de infraestrutura tecnológica quanto na formação dos professores. Chiossi e Costa (2018) enfatizam a necessidade de um planejamento cuidadoso para integrar essas tecnologias de maneira eficaz nas práticas pedagógicas. Isso inclui a capacitação dos docentes para utilizar as TIC de forma criativa e eficiente, bem como a garantia de que todos os alunos tenham acesso igualitário às ferramentas tecnológicas. Portanto, a introdução das tecnologias móveis na edu-

cação não é apenas uma questão de inovação tecnológica, mas também de transformação pedagógica e inclusão social.

VANTAGENS DO USO DE CELULARES NA EDUCAÇÃO

A integração dos celulares na educação traz uma série de vantagens que podem transformar e democratizar o acesso ao conhecimento. Uma das principais vantagens é a acessibilidade. Celulares são amplamente disponíveis e muito mais acessíveis economicamente do que computadores ou tablets, especialmente em regiões de baixa renda. Essa acessibilidade significa que mais estudantes podem acessar materiais educacionais, independentemente de suas circunstâncias econômicas. Como Chiossi e Costa (2018) destacam, a evolução das TIC, incluindo os celulares, tem o potencial de superar barreiras geográficas e socioeconômicas, tornando a educação mais inclusiva.

Outra vantagem significativa dos celulares na educação é a portabilidade. Os celulares permitem que os alunos levem seus recursos educacionais para qualquer lugar, possibilitando uma aprendizagem contínua e flexível. Isso é especialmente importante em um mundo onde a educação não se limita mais às quatro paredes de uma sala de aula. Estudantes podem acessar vídeos educativos, livros digitais, e aplicativos de aprendizagem enquanto estão em trânsito, otimizando o tempo e permitindo que a aprendizagem ocorra em qualquer ambiente. A portabilidade dos celulares oferece uma conveniência inigualável, facilitando o acesso a informações e recursos a qualquer hora, em qualquer lugar.

Além da acessibilidade e portabilidade, a interatividade é uma das vantagens mais atraentes dos celulares na educação. Celulares modernos oferecem uma vasta gama de aplicativos educacionais que tornam o processo de aprendizagem mais envolvente e dinâmico. Aplicativos interativos, como jogos educativos e plataformas de aprendizagem colaborativa, incentivam os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem. Isso não apenas aumenta o engajamento dos alunos, mas também promove um aprendizado mais profundo e significativo. Ferreira (2014) sugere que os dispositivos móveis podem transformar a aprendizagem passiva em uma experiência ativa e colaborativa, essencial para o desenvolvimento de habilidades do século XXI.

Finalmente, os celulares facilitam a personalização da aprendizagem. Com a vasta quantidade de aplicativos e recursos disponíveis, os alunos podem adaptar suas experiências educacionais às suas necessidades e ritmos individuais. Isso é particularmente benéfico para alunos com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades especiais, que podem encontrar recursos personalizados que atendam melhor às suas preferências. A personalização proporcionada pelos celulares permite que os alunos assumam o controle de seu próprio aprendizado, tornando o processo mais eficaz e satisfatório. Em resumo, a acessibilidade, portabilidade, interatividade e personalização são vantagens cruciais que os celulares trazem para a educação, ajudando a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, flexível e envolvente

DESAFIOS E LIMITAÇÕES DO USO DE TECNOLOGIAS MÓVEIS

Embora o uso de tecnologias móveis na educação apresenta inúmeras vantagens, também há desafios e limitações significativas que precisam ser considerados. Um dos principais desafios é o acesso desigual. Nem todos os alunos têm acesso a dispositivos móveis ou a uma conectividade confiável à internet. Essa disparidade pode exacerbar as desigualdades existentes na educação, criando um fosso digital entre aqueles que têm acesso às tecnologias móveis e aqueles que não têm. A falta de acesso pode ser particularmente aguda em comunidades de baixa renda ou em áreas rurais, onde a infraestrutura tecnológica é frequentemente inadequada. Portanto, enquanto as tecnologias móveis podem democratizar o acesso à educação, elas também podem reforçar as desigualdades se não forem acompanhadas por iniciativas para garantir o acesso universal.

Outro desafio significativo é a distração que os celulares podem representar no ambiente de aprendizagem. Os dispositivos móveis oferecem uma vasta gama de possibilidades além da educação, como redes sociais, jogos e outras formas de entretenimento, que podem facilmente desviar a atenção dos alunos. A presença constante de notificações e a tentação de acessar conteúdo não relacionado à aula podem dificultar a concentração e o foco dos estudantes. Para mitigar esse problema, é essencial que os educadores desenvolvam estratégias eficazes para integrar os celulares na sala de aula de maneira que minimizem as distrações e maximizem o engajamento educacional.

As questões de segurança e privacidade também representam um desafio importante no uso de tecnologias móveis na educação. O uso de dispositivos conectados à internet pode expor os alunos a riscos de segurança cibernética, como malware, phishing e outras ameaças online. Além disso, a coleta e o armazenamento de dados pessoais dos alunos levantam preocupações

significativas sobre a privacidade. As escolas e educadores devem garantir que as plataformas e aplicativos utilizados estejam em conformidade com as regulamentações de proteção de dados e que os alunos sejam educados sobre práticas seguras na internet. Implementar políticas claras e fornecer treinamento adequado sobre segurança cibernética são passos essenciais para proteger os alunos no ambiente digital.

Além desses desafios, a implementação eficaz das tecnologias móveis na educação requer um investimento significativo em infraestrutura e formação docente. Muitos educadores podem não se sentir confortáveis ou preparados para utilizar dispositivos móveis em suas práticas pedagógicas, necessitando de treinamento e apoio contínuos para desenvolver competências digitais. Chiossi e Costa (2018) destacam a importância de um planejamento cuidadoso e da capacitação dos professores para integrar as tecnologias móveis de maneira eficaz. Sem um suporte adequado, a adoção das tecnologias móveis pode ser fragmentada e ineficaz, limitando o seu potencial transformador na educação. Em resumo, embora as tecnologias móveis ofereçam oportunidades valiosas para a educação, abordar seus desafios e limitações é crucial para maximizar seus benefícios e promover um ambiente de aprendizagem equitativo e seguro.

METODOLOGIAS ATIVAS POTENCIALIZADAS POR TECNOLOGIAS MÓVEIS

As tecnologias móveis têm o potencial de revolucionar as metodologias ativas de ensino e aprendizagem, facilitando abordagens mais dinâmicas e centradas no aluno. Uma das metodologias ativas mais beneficiadas pelo uso de dispositivos móveis é a aprendizagem baseada em projetos (ABP). Com os celulares, os alunos podem acessar informações, coletar dados em campo, documentar suas descobertas e colaborar com colegas em tempo real, independentemente de sua localização. Aplicativos como Google Drive e Evernote permitem que os alunos organizem e compartilhem seus projetos, mantendo todos os membros da equipe atualizados e envolvidos. Mauri e Onrubia (2010) destacam que a ABP, apoiada por tecnologias móveis, promove a autonomia dos estudantes e os incentiva a serem agentes ativos no processo de aprendizagem.

A aprendizagem colaborativa também é significativamente enriquecida pelo uso de celulares. Ferramentas de comunicação instantânea, como WhatsApp e Slack, permitem que os alunos discutam ideias, resolvam problemas juntos e compartilhem recursos de forma rápida e eficiente. Plataformas de colaboração online, como Padlet e Trello, facilitam a organização e gestão de tarefas em grupo, tornando o trabalho colaborativo mais estruturado e eficaz. De acordo com Valente (2010), a utilização de tecnologias móveis em atividades colaborativas não só aumenta o engajamento dos alunos, mas também desenvolve habilidades sociais e de comunicação essenciais para o século XXI. Esses dispositivos permitem uma interação contínua, que pode transcender os limites da sala de aula e se estender para fora do horário escolar, criando um ambiente de aprendizagem contínua.

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) também se beneficia enormemente das tecnologias móveis. Celulares permitem que os alunos acessem uma vasta quantidade de informações em tempo real, investiguem problemas complexos e encontrem soluções inovadoras. Aplicativos de realidade aumentada e realidade virtual podem ser utilizados para criar simulações e cenários que ajudam os alunos a compreenderem melhor os problemas e a explorarem soluções de forma prática e visual. Ferreira (2014) argumenta que a ABP, quando combinada com tecnologias móveis, fomenta um ambiente de aprendizagem onde os alunos são desafiados a pensar criticamente e a aplicar seus conhecimentos em situações reais, promovendo uma aprendizagem mais profunda e contextualizada.

Para ilustrar, considere um projeto de ciências em que os alunos usam seus celulares para medir e analisar dados ambientais, como qualidade do ar ou níveis de ruído em diferentes locais da cidade. Eles podem usar aplicativos específicos para coleta e análise de dados, compartilhar seus resultados em plataformas colaborativas e apresentar suas conclusões usando ferramentas de apresentação móvel. Esse tipo de atividade não apenas torna a aprendizagem mais ativa e envolvente, mas também demonstra a aplicabilidade do conhecimento científico em contextos reais. Rocha (2012) enfatiza que essas práticas, potencializadas por tecnologias móveis, ajudam a preparar os alunos para os desafios do mundo moderno, desenvolvendo habilidades práticas e um entendimento mais aplicado das teorias acadêmicas.

Em suma, as tecnologias móveis amplificam as metodologias ativas de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem baseada em problemas. Ao integrar essas ferramentas no ambiente educacional, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais interativas, envolventes e relevantes para os alunos, conforme destacado por autores como Mauri, Onrubia e Valente. Essas abordagens não apenas tornam o aprendizado mais ativo e centrado no aluno, mas também preparam os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI com habilidades e conhecimentos robustos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS MÓVEIS

Grande parte dos professores não foi preparada para o uso das tecnologias digitais e, para integrá-las nas práticas docentes, é necessária pesquisa, formação em serviço e experimentação. Há de se destacar que, embora a utilização das ferramentas tecnológicas digitais já seja condição para a realização de muitas das nossas ações e dos nossos alunos, as escolas ainda precisam integrar as tecnologias de forma integrada ao ensino.

Portanto, há de se convir que se fazem necessárias iniciativas para promover a formação docente no uso das novas tecnologias em suas práticas pedagógicas. A partir dessa apropriação e utilização por parte dos professores, os estudantes terão maiores subsídios para utilizarem tais tecnologias de forma responsável e consciente, uma vez que grande parte dessa nova geração de alunos utiliza-as apenas para entretenimento. Afinal, o uso das tecnologias digitais como fim em si mesmo não é capaz de transformar as práticas tradicionais de ensino.

A educação do século XXI, em eras de globalização e internet, precisa de revisões e reprogramações de forma a atender às novas demandas sociais, oferecendo uma formação integral, trabalhando a formação intelectual, sócio emocional e corporal dos indivíduos que precisarão de tais competências para criar, transformar e interferir na sociedade, uma vez que, "a cada dia (a sociedade) muda suas formas de organizar-se, de produzir bens, de comercializá-los, de divertir-se, de ensinar e de aprender" (MORAN,2000, p. 11).Hoje, os professores podem em qualquer curso presencial, aprender a gerenciar vários espaços e integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora, mesclando assim momentos de atividades presenciais e momentos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Utilizar a internet é trabalhar com a linguagem desses "nativos digitais", motivando-os. Já que, hoje, muitas formas de ensinar não dão mais conta de atender às necessidades dos jovens do século XXI, pois, as aulas são desinteressantes, metódicas, convencionais, e não despertam o interesse dos alunos e nem os motivam a aprender.

Nesse contexto, o papel da escola nos dias atuais já não é o de transmitir, e sim o de reconstruir o conhecimento experiencial, como a maneira de entender a tensão entre processos de socialização.

Os educandos anseiam cada vez mais por mudanças no sistema educacional. Buscam ter oportunidades de produzir conhecimentos, atuando como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem e tendo na escola um espaço de busca pelo prazer em aprender. Ou seja, ignorar as possibilidades da participação ativa dos alunos no ensino seria um retrocesso.

Por isso, é de extrema importância, o incentivo e o fornecimento de subsídios para a formação continuada dos professores para que tais ações ocorram na prática de forma contextualizada e planejada pedagogicamente. Também é necessário que as universidades, escolas e secretarias de educação contém cada vez mais, na elaboração de currículos, com o tempo de presença física e o tempo de presença virtual (denominado Ensino Híbrido), como forma de garantir, incentivar e integrar as novas tecnologias de forma criativa e inovadora. Seria ideal que cada escola disponibilizasse material adequado para que os alunos gostem e utilizem as tecnologias junto aos professores. Porém, no contexto atual, com diversos cortes orçamentários impactando diretamente nos investimentos educacionais, ainda não podemos contar com tal possibilidade em todas as escolas, o que, ao mesmo tempo, também não pode ser um fator inviabilizador do uso das tecnologias, que podem e precisam ser utilizadas de outras maneiras e por diferentes meios. Por mais que nossas escolas não tenham ainda essa proposta pedagógica incorporada ao cotidiano escolar, os professores podem inovar suas práticas pedagógicas, procurando sempre transformar seu papel de meros transmissores para verdadeiros mediadores do conhecimento acadêmico. É indispensável, para isso, uma mudança de postura em relação às novas formas de ensinar e de aprender por parte de toda a comunidade escolar.

Por fim, apesar de a tecnologia não ser a solução para todos os problemas da educação, pode ser um passo dentro do caminho para reais mudanças nas formas de aprender e ensinar. Por isso, é necessário estimular diálogos e trocas que possam ajudar a encarar a nova realidade tecnológica na educação de forma contextualizada pedagogicamente, com o propósito de pleitear uma educação de qualidade e alinhada com as novas demandas do século XXI no Brasil.

IMPACTO DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS NA GESTÃO EDUCACIONAL

As tecnologias móveis têm desempenhado um papel transformador na gestão educacional, oferecendo novas ferramentas e soluções que melhoram a eficiência administrativa e o envolvimento de todos os stakeholders. Na administração escolar, os dispositivos móveis simplificam processos administrativos, como a manutenção de registros acadêmicos, a gestão de horários e a comunicação interna. Aplicativos específicos para escolas permitem que os adminis-

tradores acessem e atualizem informações de forma rápida e eficiente, reduzindo a burocracia e aumentando a produtividade. Segundo Schlemme (2021), a digitalização desses processos por meio de tecnologias móveis não apenas economiza tempo, mas também diminui os custos operacionais e facilita a tomada de decisões baseada em dados.

Nesse viés, a comunicação entre a escola e as famílias também se beneficia significativamente das tecnologias móveis. Ferramentas como aplicativos de mensagens, e-mails instantâneos e plataformas dedicadas de comunicação escolar permitem uma interação mais rápida e eficaz entre pais, alunos e educadores. Isso facilita o acompanhamento do desempenho escolar e garante que os pais estejam constantemente informados sobre o progresso e as necessidades dos seus filhos. A UNESCO (2015) aponta que a utilização dessas tecnologias fortalece a parceria entre a escola e a família, promovendo um ambiente mais colaborativo e de suporte ao aluno.

Por essas razões, o monitoramento do progresso dos alunos é outro aspecto crucial onde as tecnologias móveis estão fazendo a diferença. Com a ajuda de aplicativos e plataformas de aprendizagem online, os educadores podem acompanhar o desempenho dos alunos em tempo real, identificar rapidamente áreas onde os alunos estão enfrentando dificuldades e intervir de maneira mais eficaz. Ferramentas analíticas permitem uma visão detalhada do progresso de cada aluno, possibilitando uma abordagem mais personalizada e centrada no aluno. Conforme destacado por Valente (2010), essa capacidade de monitoramento contínuo e detalhado é fundamental para a criação de planos educacionais adaptativos que atendam às necessidades individuais dos estudantes.

Além disso, a gestão de recursos educacionais é significativamente aprimorada com o uso de tecnologias móveis. Bibliotecas digitais, repositórios de recursos educacionais e plataformas de e-learning acessíveis via dispositivos móveis garantem que tanto alunos quanto professores tenham acesso fácil e contínuo a materiais de alta qualidade. Isso não só expande o leque de recursos disponíveis, mas também facilita a atualização constante dos conteúdos, mantendo-os relevantes e alinhados com as últimas tendências e descobertas. Ferreira (2014) observa que a gestão eficiente dos recursos educacionais por meio de tecnologias móveis contribui para uma experiência de aprendizagem mais rica e diversificada.

Por fim, as tecnologias móveis promovem a transparência e a responsabilidade na gestão educacional. Sistemas de gestão escolar acessíveis via dispositivos móveis permitem uma melhor visibilidade e rastreamento das operações diárias, desde a gestão financeira até o desempenho acadêmico. Isso possibilita que os administradores respondam de forma mais ágil a quaisquer problemas ou necessidades que surjam, garantindo uma gestão mais eficaz e responsiva. Rocha (2012) enfatiza que a adoção dessas tecnologias não é apenas uma questão de eficiência, mas também uma forma de garantir que todas as partes envolvidas na educação – administradores, professores, alunos e pais – estejam alinhadas e informadas, trabalhando juntas para alcançar os melhores resultados educacionais.

Em resumo, o impacto das tecnologias móveis na gestão educacional é profundo e multifacetado, abrangendo desde a administração escolar e a comunicação entre escola e famílias até o monitoramento do progresso dos alunos e a gestão de recursos educacionais. Essas tecnologias não apenas melhoram a eficiência e a eficácia das operações escolares, mas também fortalecem o envolvimento e a colaboração de todos os stakeholders, contribuindo para um ambiente educacional mais integrado e adaptativo.

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIAS MÓVEIS

As perspectivas futuras para a educação com tecnologias móveis são promissoras e indicam uma contínua evolução no modo como aprendemos e ensinamos. A expansão das tecnologias móveis na educação reflete uma tendência de crescente digitalização e personalização do ensino. De acordo com a UNESCO (2013), a aprendizagem móvel oferece flexibilidade e acessibilidade, permitindo que a educação se adapte às necessidades individuais dos alunos. Essa tendência continuará a se intensificar, com as tecnologias móveis proporcionando um acesso cada vez mais democratizado ao conhecimento, independentemente de barreiras geográficas ou socioeconômicas.

Uma das principais tendências emergentes no uso de tecnologias móveis na educação é o avanço na inteligência artificial (IA) e na aprendizagem adaptativa. Aplicativos educacionais estão começando a incorporar IA para personalizar a experiência de aprendizagem, ajustando o conteúdo e o ritmo de acordo com as necessidades e desempenho de cada aluno. Ferreira (2014) destaca que essas tecnologias podem identificar lacunas no conhecimento e fornecer recursos adicionais ou desafios personalizados para ajudar os alunos a progredirem. No futuro, espera-se que essas ferramentas se tornem ainda mais sofisticadas, oferecendo suporte personalizado e feedback em tempo real.

Outro avanço significativo será na realidade aumentada (RA) e na realidade virtual (RV). Essas tecnologias, acessíveis atra-

vés de dispositivos móveis, transformarão a maneira como os alunos interagem com o conteúdo educacional. Com RA e RV, os estudantes poderão explorar ambientes virtuais imersivos, participando de simulações e experiências práticas que seriam impossíveis de realizar em uma sala de aula tradicional. Valente (2010) sugere que essas tecnologias têm o potencial de tornar a aprendizagem mais envolvente e interativa, melhorando a compreensão e retenção do conhecimento. A integração dessas tecnologias na educação será crucial para preparar os alunos para um futuro onde habilidades práticas e experiências aplicadas são cada vez mais valorizadas.

As políticas educacionais também estão evoluindo para apoiar a integração de tecnologias móveis na educação. Governos e instituições educacionais estão reconhecendo a importância de fornecer acesso equitativo às tecnologias e estão investindo em infraestrutura digital e programas de formação de professores. Schlemme (2021) aponta que a implementação de políticas que incentivem o uso de tecnologias móveis pode ajudar a superar desigualdades e promover a inclusão digital. No futuro, espera-se que as políticas educacionais se tornem ainda mais focadas em garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas tecnológicas necessárias para uma educação de qualidade.

Tendências sociais, como o aumento da conectividade global e a crescente valorização das habilidades digitais, também estão moldando o futuro da educação com tecnologias móveis. À medida que a sociedade se torna mais interconectada, a capacidade de aprender de forma colaborativa e de acessar recursos globais se torna cada vez mais importante. A UNESCO (2015) destaca que a aprendizagem móvel pode facilitar a colaboração internacional e o compartilhamento de conhecimentos, preparando os alunos para um mundo globalizado. As tecnologias móveis permitirão que os alunos participem de projetos colaborativos com colegas de diferentes partes do mundo, enriquecendo suas experiências educacionais e promovendo uma compreensão intercultural.

Por fim, o futuro da educação com tecnologias móveis será caracterizado por uma maior integração dessas tecnologias em todos os aspectos do ensino e aprendizagem. Desde o uso de aplicativos educativos para complementar o ensino presencial até a implementação de plataformas de e-learning totalmente móveis, a educação se tornará cada vez mais digital e acessível. Rocha (2012) enfatiza que a chave para o sucesso dessa transformação será garantir que as tecnologias móveis sejam usadas de maneira a apoiar pedagogias inovadoras e centradas no aluno. Com um foco contínuo na personalização, na inclusão e na inovação, as tecnologias móveis têm o potencial de revolucionar a educação e preparar os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de tecnologias móveis na educação, especialmente o emprego de celulares, tem mostrado um potencial transformador significativo. Ao longo deste artigo, analisamos as diversas facetas da integração desses dispositivos no ambiente educacional, desde suas vantagens evidentes até os desafios que ainda precisam ser superados. Esta análise abrangente demonstra que, quando utilizados de maneira estratégica e bem planejada, os celulares podem promover uma educação mais acessível, personalizada e dinâmica, preparando melhor os alunos para as demandas do século XXI.

As vantagens das tecnologias móveis na educação são inegáveis. A acessibilidade que os celulares proporcionam democratiza o acesso ao conhecimento, especialmente em regiões onde o acesso a computadores e outras tecnologias mais caras é limitado. A portabilidade desses dispositivos permite uma aprendizagem contínua e flexível, onde quer que o aluno esteja. Além disso, a interatividade oferecida pelos aplicativos educacionais transforma o processo de aprendizagem em uma experiência mais envolvente e significativa. Essas características, conforme discutido, mostram como os celulares podem ser ferramentas poderosas na educação moderna.

Contudo, a implementação dessas tecnologias também apresenta desafios consideráveis. O acesso desigual a dispositivos móveis e à internet pode agravar as disparidades educacionais existentes, criando um fosso digital. A distração potencial que os celulares representam no ambiente de aprendizagem é outra preocupação, exigindo que educadores desenvolvam estratégias eficazes para minimizar interrupções e maximizar o foco nos estudos. Além disso, questões de segurança e privacidade são críticas e precisam ser abordadas com rigor para garantir um ambiente de aprendizagem seguro para todos os estudantes.

A integração de metodologias ativas potencializadas por tecnologias móveis, como a aprendizagem baseada em projetos, colaborativa e baseada em problemas, mostrou-se promissora. Essas abordagens promovem uma aprendizagem mais ativa e centrada no aluno, desenvolvendo habilidades essenciais como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe. A capacidade dos celulares de facilitar a coleta e análise de dados em tempo real, bem como a comunicação instantânea e a colaboração, são aspectos que potencializam

significativamente essas metodologias, conforme destacado pelos autores analisados.

Por fim, as perspectivas futuras para a educação com tecnologias móveis são amplas e promissoras. Com os avanços contínuos na tecnologia, espera-se que os celulares e outros dispositivos móveis se tornem ainda mais integrados no processo educacional, suportados por políticas educacionais que incentivem seu uso e garantam a inclusão digital. A evolução das tecnologias móveis deve continuar a moldar o futuro da educação, proporcionando novas oportunidades para inovar e melhorar a prática pedagógica. Em conclusão, enquanto enfrentamos os desafios e exploramos as vantagens, o papel dos celulares na educação continuará a evoluir, oferecendo novas possibilidades para enriquecer a experiência de aprendizagem e preparar os estudantes para um mundo em constante mudança.

BIBLIOGRAFIA

CHIOSSI, R. R.; COSTA, C. S. Novas formas de aprender e ensinar: a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação de professores da educação básica . Texto Livre, Belo Horizonte-MG, v. 11, n. 2, p. 160–176, 2018.

FERREIRA, José Valente. Formação Docente e Tecnologias Móveis na Escola: Reflexões acerca das contribuições de uma proposta formativa. 2010.

MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. Formação Docente e Tecnologias Móveis na Escola: Reflexões acerca das contribuições de uma proposta formativa. 2010.

ONRUBIA, Javier; COLOMINA, Rosa; ENGEL, Anna. Formação Docente e Tecnologias Móveis na Escola: Reflexões acerca das contribuições de uma proposta formativa. 2010.

ROCHA, José. Formação Docente e Tecnologias Móveis na Escola: Reflexões acerca das contribuições de uma proposta formativa. 2010.

SCHLEMME, Anita. Gestão da educação pública com uso de tecnologia digital. UNESCO, 2021.

SOUZA, Marta; AMARAL, Pedro. Formação Docente e Tecnologias Móveis na Escola: Reflexões acerca das contribuições de uma proposta formativa. 2010.

UNESCO. Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel. UNESCO, 2013.

UNESCO. O papel das tecnologias digitais na aprendizagem do século XXI. UNESCO, 2015.

VALENTE, José Armando. Formação Docente e Tecnologias Móveis na Escola: Reflexões acerca das contribuições de uma proposta formativa. 2010.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

IVONEIDE SOUZA SANTOS

RESUMO

O presente artigo é analisar como a avaliação como princípio da educação inclusiva requer a definição dos principais aspectos do seu caráter formativo que se contraponha aos processos usuais da escola de definir o lugar do aluno pela sua classificação e seriação, e como a avaliação de um aluno com necessidades educacionais especiais é muito importante, pois a partir da análise dos resultados, focando seu desempenho nas diversas áreas curriculares, no processo que utiliza para aprender, se mantém ou generaliza as aprendizagens, poderá ser definido um plano de atuação que possa além de tornar possível sua participação, possibilitar seu desenvolvimento. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Avaliação; Inclusão; Considerações.

ABSTRACT

This article aims to analyze how assessment as a principle of inclusive education requires the definition of the main aspects of its formative character that contrast with the school's usual processes of defining the student's place through classification and ranking, and how the assessment of a student with special educational needs is very important, because from the analysis of the results, focusing on their performance in the different curricular areas, on the process they use to learn, whether they maintain or generalize their learning, an action plan can be defined that can, in addition to making your participation, enable your development. The work presented here is based on readings and reflections on the bibliography collected on the topic.

Keywords: Assessment; Inclusion; Considerations.

INTRODUÇÃO

Analisar a avaliação como princípio da educação inclusiva requer a definição dos principais aspectos do seu caráter formativo que se contraponha aos processos usuais da escola de definir o lugar do aluno pela sua classificação e seriação.

A avaliação de um aluno com necessidades educacionais especiais é muito importante, pois a partir da análise dos resultados, focando seu desempenho nas diversas áreas curriculares, no processo que utiliza para aprender, se mantém ou generaliza as aprendizagens, poderá ser definido um plano de atuação que possa além de tornar possível sua participação, possibilitar seu desenvolvimento.

Segundo Luckesi 2005 “Importa observar, em primeiro lugar, que a questão central da prática da avaliação na escola não está nos instrumentos, mas sim na postura pedagógica e consequentemente na prática da avaliação.

Por exemplo, é impossível praticar avaliação dentro de um projeto pedagógico tradicional, que espera que o educando “esteja sempre pronto”, daí as provas serem pontuais, como vimos anteriormente. Um projeto pedagógico que sustente uma prática de avaliação tem na sua base a crença de que o ser humano é um ser em desenvolvimento, um ser em construção permanente.

A avaliação é um ato subsidiário da obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis, portanto subsidiária de um processo, de um movimento construtivo. É um instrumento de busca de construção, por isso funciona articulado com um projeto pedagógico que se assume, que se crê e se efetua construtivamente.

Por avaliação da aprendizagem compreende-se a verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, pois ao mesmo tempo em que fornece subsídios ao trabalho docente, possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, bem como expressa informações sobre as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.

DESENVOLVIMENT

A aprendizagem não deve ser considerada como resultado que depende única e exclusivamente do aluno, mas deve estar sendo construída dia-a-dia, pois quando o professor identifica que o aluno começa a encontrar obstáculos na realização das atividades ou percebe que delas não participa, torna-se necessária a rápida intervenção desse profissional e da equipe escolar, pois ele pode precisar de mais tempo para realizar a atividade; requerer material introdutório mais simples ou mais concreto; demandar a provisão de meios especiais de acesso ao currículo.

Retomando, o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva requer que a avaliação da aprendizagem tenha como princípios básicos e norteadores que:

a. A avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os professores, coordenador pedagógico, diretor, professor especializado e família. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e /ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e a participação social, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino;

b. A avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, MEC / SEESP, 2006, p. 9). O acesso aos estudos teóricos sobre avaliação, por si só, não é suficiente para a construção de uma avaliação na perspectiva da inclusão escolar desse alunado, é preciso que o professor edifique análises e reflexões, individual e coletivamente, sobre sua própria prática na escola. A questão principal não é a mudança de técnica, mas a mudança de paradigma, ou seja, de intencionalidade. Mudança daquilo que se espera do aluno e / ou da educação.

A implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor terá que garantir o aprendizado de alunos com necessidades educacionais diversas dos demais, no contexto de suas atividades rotineiras e do planejamento para a turma com um todo. Transversaliza este documento, portanto, a ideia de uma educação inclusiva plena, que não entre na escola às escondidas, em função da resistência encontrada por parte dos educadores.

Ela será facilmente compreendida no conceito de currículo, nas experiências relatadas e no grande desafio encontrado nas instituições educativas: a avaliação.

A prática da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar deve apontar para a busca do melhor para cada educando, por isso deve ser diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como ainda se apresenta em diversos sistemas escolares.

Neste sentido uma avaliação inclusiva é aquela que é um instrumento para o ensino adaptativo, isto é, uma avaliação que facilita e promove a diversificação e a flexibilização das formas de ajuda educativa que os distintos alunos recebem ao longo de seu processo de aprendizagem (Coll e Onrubia, 1999, p. 22).

A prática da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar deve apontar para a busca do melhor para cada educando, por isso deve ser diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como ainda se apresenta em diversos sistemas escolares. Neste sentido uma avaliação inclusiva é aquela que é um instrumento para o ensino adaptativo, isto é, uma avaliação que facilita e promove a diversificação e a flexibilização das formas de ajuda educativa que os distintos alunos recebem ao longo de seu processo de aprendizagem (Coll e Onrubia, 1999, p.22).

Desta forma, parece ser um consenso internacional que a avaliação que se quer praticar é: a) um requisito básico para a melhoria da qualidade de ensino, à medida que serve de opinião, tanto para professores quanto para alunos; b) para os professores é uma oportunidade para refletir sobre o ensino auto avaliando-se; c) poder dar novos rumos ao curso e d) reorientando a aprendizagem.

Assim entendida, uma avaliação inclusiva é caracterizada por agir essencialmente, como instrumento regulador dos processos de ensino e de aprendizagem, ampliando e superando claramente os níveis de rendimento alcançados pelos alunos, somente como notas.

Quanto ao ensino, uma avaliação inclusiva tem o objetivo de facilitar para o professor, a adoção de decisões fundamentadas de adaptação do ensino, tanto no seu planejamento, quanto no seu desenvolvimento (modificando-se e ajustando-se de acordo com o andamento da avaliação inicial em função do que os alunos vão fazendo e aprendendo).

Em relação à aprendizagem, uma avaliação inclusiva tem como objetivo que os alunos sejam capazes de responder com autonomia e responsabilidade sobre os seus processos de aprendizagem.

Uma avaliação inclusiva é caracterizada também pelo fato de que as decisões de ordem social (habilitação, aprovação, titulação), que são tomadas a partir dos resultados da avaliação, mantenha a maior coerência possível com a função predominantemente pedagógica que deve cumprir.

Isso pressupõe que

essas decisões sejam tomadas a partir de um processo de coleta de informações e de critérios de avaliação coerentes com os princípios de um ensino adaptativo.

Concordamos com (2000) quando afirma que mudanças são necessárias para se garantir êxito em propostas inclusivas. Há necessidade de se mapear a situação real da população com necessidades educacionais especiais, para poder traçar metas a curto, médio e longo prazo. No âmbito interno da escola consideramos que algumas ações favoreceriam o sucesso da aprendizagem de todos os alunos.

As ações que apresentam sucessos em sistemas inclusivos mostram que é imprescindível alteração em suas práticas passando desde diminuição do número de alunos por classe, aprendizado cooperativo, elaboração de projeto pedagógico, plano individual de ensino, melhoria da formação profissional, valorização do magistério, apoios centrados na classe comum e não via suplementação, com uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e, conscientização/ sensibilização.

Stainback e Stainback (1999) enfatizam as seguintes ações para se criar uma comunidade de aprendizes: contrato social, estabelecimento de um clima de aprendizagem positiva; transmitir/ comunicar que a sala de aula é um ambiente seguro e pacífico; propiciar ambiente voltado para objetivos acadêmicos, utilizando várias estratégias de ensino; tomar decisões quanto à alocação e gerenciamento do tempo e ritmo da atividade.

O importante é que o resultado do estudo possibilite uma reflexão da realidade atual visando futuras transformações. As palavras de Vasquez (1977) ilustram tal situação:

A teoria em si não transforma o mundo Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VASQUEZ, 1977, p.206-207).

Para se aproximar de ideários inclusivos há que se terem políticas educacionais que impliquem em tomadas de decisões, em todos os níveis (político, governamental, social, comunitário, individual) que reflitam em um sistema menos excludente.

As políticas públicas deveriam adotar um conceito de educação inclusiva que garantisse o acesso ao conhecimento, ao desempenho escolar através de um melhor rendimento, e não apenas a socialização.

No entanto, a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais baseia-se em fatores mais abrangentes do que somente os legislativos.

Uma das questões centrais reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença.

Tentam manter propostas de ensino a partir da perspectiva de homogeneização. É então um desafio, que muito passa pela estrutura curricular, incluindo métodos e técnicas de ensino, bem como a questão da avaliação.

Uma das questões que se apresenta é: como proceder quanto à avaliação neste processo de inclusão? Em sequência, pode-se perguntar: deve-se avaliar, e como proceder, para fugir dos rótulos, das evoluções nos diagnósticos já padronizados, promovendo uma análise complexa e reflexiva desse procedimento escolar? Trata-se de uma mudança radical.

No Brasil, uma vez que a educação inclusiva despontou como realidade não é possível ignorar que há necessidade de repensar a avaliação. A avaliação de crianças com necessidades educativas especiais deve incluir a adaptação à escola, a interação social, principalmente.

Questiona-se se esta questão pode ser ignorada, e se a avaliação deve ser padronizada. São questionamentos que carregam em seu bojo tanto a aceitação das diferenças, quanto reflexões sobre a capacitação dos professores, sobre os modelos pedagógicos vigentes e procedimentos de avaliação, sobre a adequação das escolas e também, sobre as responsabilidades das famílias nesse processo.

Assim, não se trata apenas de uma questão legal, que é real, mas que se amplia pelas malhas da rede educacional, nas distintas áreas do conhecimento. Se por um lado o acesso dos portadores de necessidades educativas especiais às escolas de ensino regular cresce a cada dia, por outro ainda são precárias as instalações físicas, a oferta de material didático-pedagógico adequado e a capacitação de professores, para efetivar

uma educação inclusiva de qualidade.

Ao avaliar o processo da educação inclusiva estas questões devem ser consideradas, juntamente com a formação de professores e propostas curriculares.

Vygotsky, expoente do sócio interacionismo postula que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento. "Mediar consiste nas ações de um agente intermediário em uma relação" (VYGOTSKY, 1987, p. 96). O autor trabalha com a noção de que a relação homem-mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada.

Nessa perspectiva não há espaço para a transmissão de conhecimentos sem a presença dos signos, dos símbolos e da cultura, considerados como agentes mediadores e ferramentas úteis no processo de aquisição do conhecimento. "Os signos passam a ser compartilhado pelos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e a interação social" (VYGOTSKY, 1984, p. 102). Compete ao professor conhecer essa questão, para adequar posturas e métodos a um modelo que coincide com práticas educativas atualizadas.

Com a educação inclusiva, a mediação adquire um caráter de grande importância, uma vez que abrange três questões imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento: "o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social" (VYGOTSKY, 1987, p. 161). Trata-se de um modelo pertinente em tempos de educação inclusiva, onde a interação é um processo essencial.

Desse modo, crianças com necessidades educativas especiais necessitam de ações mediadas, dos agentes mediadores, da postura de mediação do professor, sempre em interação com crianças sem necessidades educativas especiais. Na medida em que esse processo se consolida, alunos sem necessidades educativas especiais tornam-se também mediadores para seus colegas com necessidades educativas especiais, e a educação se reconfigura. Trata-se de novos tempos, que exigem outras posturas, nas quais a interação social é imprescindível. Mas, essa proposta pressupõe uma dinâmica de aceitação de diferenças, em uma postura ética solidária (SKLIAR, 2003).

A avaliação muitas vezes assume o papel de "dever cumprido". No entanto, a questão é mais abrangente. A avaliação da aprendizagem aparece associada às intenções educacionais que norteiam o ensino, mas estas devem ser claramente explicitadas. Os critérios que serão adotados deverão coincidir com um projeto, ou programa de ensino e que, no caso da educação inclusiva deve ser coerente com essa proposta.

Não se pode confundir avaliação com medida. Podem ser utilizados alguns critérios como sendo indicadores da produção dos alunos, mas essa não pode adquirir uma dimensão comparativa, nem deve excluir os alunos com necessidades educativas especiais Em educação inclusiva, um dos princípios que deve nortear a avaliação é a adaptação, sempre visualizando a interação social como marco de referência.

Adequar formas de avaliação supõe diversificá-las, e isso significa também colocar à disposição dos alunos um conjunto amplo de ajuda e de apoio. Supõe a flexibilização dessas formas de apoio, de acordo com o momento em que os alunos possam receber o que necessitam.

O ensino adaptativo que atende à inclusão deve aplicar o princípio de adaptação em um duplo sentido: de diversificação e de flexibilização, tanto no que se refere aos aspectos curriculares, quanto aos aspectos organizadores envolvidos na ação educacional, convertendo-os no eixo das ações da avaliação para o conjunto dos alunos (COLL; MARTÍN; ONRUBIA, 2004).

A verdadeira educação, segundo Vygotsky (1984), consiste em despertar na criança aquilo que ela já possui dentro de si, ajudando-a a evoluir e a orientar o seu desenvolvimento em uma determinada direção. "Não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução tal como ocorre na arte, mas sempre em interação social" (VYGOTSKY, 2003, p. 201).

Uma das questões centrais que determina mudanças nada mais é do que a evidência do surgimento de novas luzes no bojo do desenvolvimento da humanidade, impregnada pela inclusão do tempo, da história e do sujeito como ator e construtor, precipitando crises conceituais. Trata-se de criticar sistemas de determinação, teorias e, pela própria impotência em satisfazer a realidade, o estabelecimento de caminhadas em direção a novas propostas, novas perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, cabe aos pesquisadores e estudiosos da educação questionar se o sistema tem tentado discutir a questão do outro nas políticas inclusivas, ou se o que preocupa é a obsessão pelo outro.

Aqui, a avaliação deve buscar uma análise sobre a adaptação na escola, sobre as interações sociais que se processam no cotidiano escolar. Não parece um exagero afirmar que a escola atual ainda não se pre-

ocupa genuinamente com o outro, mas tem se tornado muitas vezes, obsessiva diante de cada fragmento da diferença em relação à mesmice.

A inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado ao aluno, mas não se consegue implantar essa opção de inserção sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano.

Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo inclusivo escolar de qualidade cedem um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana, e da aprendizagem por meio da cooperação.

Ademais, essas iniciativas promovem a adaptação das crianças, com e sem necessidades educativas especiais, enfatizando as interações sociais e a aprendizagem por meio da cooperação, na qual o professor é um mediador.

REFERÊNCIAS

ADIRON, F. A inclusão começa em casa. Em defesa da inclusão: ampla, geral e irrestrita. In Congresso Brasileiro sobre a Síndrome de Down, Salvador, 09 a 11 de setembro 2004. Anais do IV congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Salvador 2004.

AINSCOW, M. Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press, 1999.

ARMSTRONG, F., ARMSTRONG, D. & B. Len. Inclusive education – policy, contexts and comparative perspectives. London: David Fulton Publishers, 2000. BOOTH T. & AINSCOW, M. From them to us: an international study of inclusion in education. London: Routledge, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. (1994) Política Nacional de Educação Especial: Livro 1. Brasília: MEC/SEESP

_____. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília. 1994. BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado.

. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1989. Lei federal nº 7.853, Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: Decreto nº 914/93. Brasília: CORDE.

. 1961. Lei Federal nº 4024/61 de 21 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

. 1971. Lei Federal nº 5692/71 de 12 de agosto de 1971. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

. Ministério da Educação e do Desporto. 1996. Lei Federal nº 9394/96 de 23 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

. 1990. Lei Federal nº 8069. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília.

. Educação Infantil - Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física, SEESP/ MEC, Brasília, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. 2004. Educação especial brasileira, integração/segregação do aluno diferente. 2ª edição. São Paulo: educ.

CARVALHO R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA 1997.

. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”, 5ª Edição, Porto Alegre, 2007.

. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997. CORREIA, L. M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular. MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O; BUSTO, R. M.; SOUZA. S. R. de; GLAT, R., FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. Da S. G. & SENNA, L. A. G. Panoramanacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em: 09 fev. 2024.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? Revista Integração. Brasília, ano 08, nº 20, 1998. p. 26-28.

HOFFMANN, J. Avaliar para Promover: As Setas do Caminho, Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.

. O Jogo do Contrário em Avaliação, Mediação, Porto Alegre, 2005.

LUCKESI. C. C. Avaliação da Aprendizagem; visão geral. Disponível em: http:// www.luckesi.com.br. Acesso em: 09 fev. 2024. .

MADER, G.Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma, In: MANTOAN. Maria Tereza Egler (Org.). A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom. SENAC,

1997.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

. (Org.). Caminhos pedagógicos da inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

. A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema, São Paulo, Memnon, 1997.

. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer, é Paulo, ed. Moderna, 2003.

MENDES E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade. Tese de doutorado – USP: São Paulo: USP, 2005.

. A educação inclusiva que queremos. Recriação: Revista do Creia. Corumbá: Revista do CREIA, 1999.

. Raízes históricas da educação inclusiva. (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva). UNESP. Marília. São Paulo. Mimeo. OLIVEIRA, A. A. S. de. Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Bauru/SP: Práxis, 2007.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema? Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto/SP, 1994.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R.. São Paulo: Autores Associados, 2004.

PESSOTI, I. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SANTOS Mônica Pereira dos. 1995. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. Revista Brasileira de Educação Especial.

SILVA, S e VIZIM, M. – Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados, Campinas, são Paulo, Mercado das Letras, 2001.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. A rationale for merger of special and regular education. In Exceptional Children, 51(2), (pp. 102-111), 1984.

TESSARO, N. S. Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TELFORD, C. W. ; SAWEY, J. M. O Indivíduo Excepcional. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia (Obras escogidas), v. V. Madrid: Visos, 1997.

. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A EDUCAÇÃO NA ERA DA INFORMÁTICA

JACIELMA DE ALMEIDA SILVA

RESUMO

A educação contemporânea tem vivenciado grandes transformações, devido às exigências peculiares da globalização, que torna a informação mais acelerada, perpassando pelo tão quanto acelerado desenvolvimento dos recursos da informática. Nesse contexto, esse artigo apresenta uma análise dessa realidade, expondo os novos recursos, as transformações e adaptações necessárias às instituições e profissionais da educação, de forma a garantir uma educação de qualidade. Apresenta o contexto atual, as iniciativas e opiniões de pesquisadores no início, explana as formas de utilização do computador e a atuação do profissional em educação.

Palavras-chave: Educação; Informática; Desafios.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a adaptação da educação contemporânea às mudanças da realidade da globalização, em particular, à aceleração dos recursos da informática. Pretende-se percorrer bibliografias em busca de sugestões, adaptações e ações necessárias para que as instituições estão adotem para enfrentarem esse desafio. Encerrando, enumera-se as utilidades do computador como ferramenta de ensino.

A pesquisa se justifica pela necessidade constante que gestores e professores devem ter em mente em buscar novos recursos para a melhoria da qualidade da educação.

Objetiva-se analisar as concepções e perspectivas relacionadas à adaptação das instituições educacionais à era da informática, explorando as metodologias educacionais da atualidade diante da globalização e seus novos paradigmas, caracterizando as particularidades da cultura digital e delineando os processos de reestruturação e adaptação aos novos recursos educacionais.

A Metodologia utilizada será a Revisão Bibliográfica. A revisão de literatura refere-se à fundamentação teórica que é adotada para tratar o tema e o problema de pesquisa. Por meio da análise da literatura publicada é traçado um quadro teórico e uma estruturação conceitual que dá sustentação ao desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa bibliográfica contribuirá para: obter informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado; conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados; verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa. (MENDES; SILVEIRA, GALVÃO, 2008).

Esta pesquisa foi baseada na análise da literatura já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas, imprensa escrita eletronicamente, disponibilizada na Internet. A pergunta norteadora utilizada para direcionar o estudo em questão foi: Qual tem sido a repercussão da informática na educação atual?

A REALIDADE CONTEMPORÂNEA

A globalização tem proporcionado aceleradas modificações políticas, econômicas e culturais à humanidade, particularmente no se refere à informática, com consequências diretas nos processos da educação contemporânea. A escola precisa ou deveria acompanhar essas mudanças, já que a nova geração envolvida nesse ciclo está chegando à escola com excesso de informações e motivações externas, permeadas por influências ideológicas.

Essa realidade exige dos educadores capacitação para motivar e orientar esses novos integrantes, ao mesmo tempo em que precisam estar aptos para acompanhar o avanço tecnológico.

A globalização significa que as atividades industriais e econômicas se desenvolvem em escala global e não regional. Ademais, se atentarmos para as características da globalização em relação à informação e à comunicação, observaremos, em primeiro lugar, que a emergência dos conglomerados internacionais de multimídia é a chave para a difusão da informação. Em segundo lugar, as novas tecnologias da informação, desde os satélites a cabo, da microeletrônica à digitalização, têm um impacto social de efeitos quase impossíveis de prognosticar em toda a sua magnitude (MORAES, 1997, p. 19).

O computador, a princípio usado como disciplina, restritos às aulas de informática, atualmente é usado como um potencial recurso didático por algumas instituições, como ferramenta de resolução de problemas, produção de textos e pesquisas em de banco de dados.

Essa massificação de informações – ao disponibilizar saberes e saber-fazer, conforme a concepção pós-crítica adequada à civilização cognitiva – fundamenta as bases das competências do futuro, de modo a

aproveitar e explorar, ao longo da vida, as oportunidades de atualização, aprofundamento, enriquecimento de conhecimentos e de adaptação ao mundo em constantes mudanças (DELORS, 2001).

A dicotomia que perpassa as diversas transformações e dificulta o alinhamento entre a nova comunicação entre a educação tradicional e a nova geração é que, a nova geração ouve, vê, escreve, lê, grava, seleciona e interage simultaneamente, ao contrário da educação tradicional que se limita a maior parte do tempo em repassar teoria.

Segundo Gadotti, 2000, p.6:

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

Valente (1993, p.1-23) defende que "de acordo com essa abordagem, o computador passou a assumir um papel fundamental de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade da educação, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem".

Diante desse cenário, destaca-se o pensamento de Libâneo (2004), que sugere que, diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial, que vem pressionando as instituições escolares, essas instituições devem repensar seu papel.

De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas.

De acordo com o autor, as novas realidades sociais, políticas, económicas, culturais, geográficas, acontecidas em escala mundial, sob os seguintes aspectos:

Notáveis avanços tecnológicos na microeletrônica, na informática, nas telecomunicações, na automação industrial, na biotecnologia, na engenharia genética, entre outros setores, caracterizando urna revolução tecnológica sem precedentes.

Globalização da sociedade, internacionalização do capital e dos mercados, reestruturação do sistema de produção e do desenvolvimento econômico.

Difusão maciça da informação, produção de novas tecnologias da comunicação e da informação, afetando a produção, circulação e consumo da cultura.

Mudanças nos processos de produção, na organização do trabalho, nas formas de organização dos trabalha, dores, nas qualificações profissionais.

Alterações nas concepções de Estado e das suas funções, prevalecendo o modelo neoliberal de diminuição do papel do Estado e fortalecimento das leis do mercado.

Mudanças nos paradigmas da ciência e do conheci, mento, influindo na pesquisa, na produção de conheci, mentos, nos processos de ensino e aprendizagem.

Agravamento da exclusão social, aumento da distância social e económica entre incluídos e excluídos dos novos processos de produção e das novas formas de conhecimento.

Os aspectos que mais atingem a escola, segundo o autor são:

As mudanças na economia: novo paradigma produtivo, que exige do sistema educacional, exigindo-se dele a adequação aos interesses do mercado e investimentos na formação de profissionais mais preparados.

A revolução informacional: as escolas e professores podem possibilitar e propiciar as condições intelectuais para toda a população menos favorecida.

A despolitização da sociedade devido aos novos movimentos sociais, novas formas de organização, modificando o controle público sobre o Estado.

A exclusão social: provocada pelo aumento da distância social e económica entre incluídos e excluídos, causados pelos avanços científicos e tecnológicos, novos processos de produção, novas formas de conhecimento.

O ciberespaço ampliou as alternativas de aprendizagem. É a revolução do conhecimento. Por um lado, uma riqueza inesgotável de informações, mas por outro, a necessidade de se direcioná-las de forma efetiva. Para Valente, 1993, "As práticas pedagógicas inovadoras acontecem quando as instituições se propõem a repensar e a transformar a sua estrutura cristalizada em uma estrutura flexível, dinâmica e articuladora".

ADAPTAÇÃO ÀS MUDANÇAS

O educador deverá ser capaz de, não apenas transmitir informação, mas também ser eficaz na construção pautada na bus-

ca do conhecimento, priorizando a criatividade e inventividade. Possibilitar ao aluno a capacidade de filtrar as informações, de forma crítica e reflexiva, evitando assim a mediocridade e aculturação, para que não se confunda "informar" com "formar", como argumenta Morin, 2002, o termo "formação", com suas conotações, de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito.

O jovem já está nascendo dentro da cultura digital, o que obriga a necessidade da mudança nos métodos de ensino, segundo Gadotti, 2000, para "reservar ao cérebro humano a capacidade de pensar", ao contrário do praticado, desenvolver a memória, o que leva à obrigatoriedade de um domínio maior da linguagem eletrônica.

O autor considera que as consequências para a escola e para a educação são grandes:

Ensinar a pensar;

Saber comunicar-se;

Saber pesquisar;

Ter raciocínio lógico;

Fazer sínteses e elaborações teóricas;

Saber organizar o seu próprio trabalho;

Ter disciplina para o trabalho;

Ser independente e autônomo;

Saber articular o conhecimento com a prática;

Ser aprendiz autônomo e a distância.

Diante dessa premissa, questiona-se se as instituições estão preparadas para essa nova perspectiva. Mudanças não acontecem em curto prazo e nem possuem fórmulas espetaculares. As adaptações ocorrem por meio de treinamentos, vivências, das experiências e pela troca delas.

Hargreaves, 2003, acredita que, os efeitos de aprendizagem são lentos e dependem do apoio de reformas externas, além de materiais didáticos, formação de lideranças, habilidades e compartilhamento.

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Ainda se trabalha muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens.

Nesse contexto, Silva, 2000, sugere cinco habilidades para o professor promover uma sala de aula interativa:

1. Pressupor a participação-intervenção dos alunos, sabendo que participar é muito mais que responder "sim" ou "não", é muito mais que escolher uma opção dada; participar é atuar na construção do conhecimento e da comunicação;

2. Garantir a bidirecionalidade da emissão e recepção, sabendo que a comunicação e a aprendizagem são produção conjunta do professor e dos alunos;

3. Disponibilizar múltiplas redes articulatórias, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada, ao contrário, se oferece informações em redes de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações, de significações;

4. Engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre alunos e professor como cocriação e não no trabalho solitário;

5. Suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia.

O autor ainda sugere que o professor não deve ser um contador de histórias e sim um formulador de problemas, interrogador, coordenador de equipes e sistematizador de vivências, tanto em sala de aula presencial, quanto virtual.

Smart (1996) cita as vantagens do uso de ambientes virtuais:

Desenvolvimento de tarefas no mundo real através de tele operação;

Treinamento virtual de tarefas que mais tarde serão realizadas no mundo real;

Aprendizagem e aquisição de conhecimento;

Projeto cooperativo;

Diversão;

Comunicação

Exploração das capacidades perceptual e motora dos homens.

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. (SILVA, 2000)

Libâneo (2004) recomenda que os sistemas de ensino e as escolas prestem mais atenção a qualidade cognitiva das aprendizagens, colocada como foco central do

projeto pedagógico-curricular e da gestão escolar. Defende que, se os alunos não obtêm níveis satisfatórios de aprendizagem, as formas de gestão, as mudanças curriculares e organizacionais, a introdução de tecnologias de ensino, a valorização da experiência sociocultural dos alunos e outros tipos de inovações, serão em vão.

Segundo o autor,

A democratização da sociedade e a inserção dos alunos no mundo da produção requerem uma escola que proporcione às crianças e jovens os meios cognitivos e operacionais que atendam tanto às necessidades pessoais como as econômicas e sociais. Em face dessas exigências, a escola precisa oferecer serviços e resultados de qualidade, a fim de que os alunos que passem por ela ganhem condições.

A Comissão Mundial sobre Educação, visando enfrentar os desafios para o século XXI, indicou novos objetivos direcionados à educação.

A Comissão propôs, disponibilizar uma nova concepção de maneira ampliada sobre a educação, de forma a possibilitar que a visão de educação ultrapasse o sentido puramente instrumental para chegar à sua plenitude ao desenvolver a realização pessoal do indivíduo. "Devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós" (DELORS, op. cit., p. 90).

A Comissão se baseou no relatório de Jacques Delors (1998), para criar as necessidades fundamentais para a educação, baseadas em quatro pilares que podem ser um referencial ao futuro da educação:

Aprender a conhecer: Prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção.

Aprender a fazer –É indissociável do aprender a conhecer.

Aprender a viver juntos –a viver com os outros.

Aprender a ser –Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa.

O autor destaca que não se pode deixar de considerar categorias fundamentais, dentre elas a cidadania, também ligada à autonomia da escola, a planetaridade, ligada à visão do mundo, a sustentabilidade, ligada à economia e à ecologia, a virtualidade, ligada à educação virtual, a globalização, que está ligada à economia, à cultura e às comunicações, a transdisciplinaridade, ligada à multiculturalidade e a Dialogicidade, dialeticidade, ligada à pedagogia dialógica ou da práxis.

Quanto à atuação profissional, decorrentes de progresso técnico e tecnológico, urge a modificação das exigências de qualificação, em todos os níveis, pela busca do compromisso pessoal do trabalhador.

Para atender a essas exigências, esse profissional deve ter competências "que se apresentam como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida na formação técnica e profissional, no comportamento social, na aptidão para o trabalho em equipe, na capacidade de iniciativa, no gosto pelo risco" (Ibid., 2001, p. 94).

Nessa perspectiva, a educação deve aproveitar todas as possibilidades para que a aprendizagem ocorra a partir das descobertas de si com e para com o outro, iniciando pela família, perpassando pela escola, pela comunidade e em espaços educativos, de modo que crianças, adolescentes, adultos e pessoas da terceira idade desenvolvam atitudes de empatia, especialmente entre as pessoas com as quais convive, o que contribuirá, sobremaneira, para nenhuma "comportamentos sociais ao longo de toda a vida". (DELORS, 2001, p. 98).

A INFORMÁTICA NO ENSINO

A utilização do computador como a ferramenta pedagógica é chamada Informática Educativa, onde essa utilização auxilia no processo de construção do conhecimento, como um meio a ser usado como desenvolvimento dos componentes curriculares, sendo um forte aliado como recurso de suporte à aprendizagem e novas possibilidades pedagógicas.

Se caracteriza pelo uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados à sua disposição. Nesse nível, o computador é explorado pelo professor especialista em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações, podendo até sugerir conjecturas abstratas, fundamentais a compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo. (BORGES, 1999: 136).

Borges Neto (1999) alerta para a importância de se priorizar na informatização escolar um planejamento que cuide para que não haja uma inserção de forma segmentada, descontextualizada e nuclear, para acomodar as aulas de informática.

Segundo Valente (1993: 01) “para a implantação dos recursos tecnológicos de forma eficaz na educação são necessários quatro ingredientes básicos: o computador, o software educativo, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno”, sendo que nenhum se sobressai ao outro.

De acordo com autor, “o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador” (p.13).

Dispositivos móveis podem ser uma nova e motivadora opção de interação, aumentando a motivação para aprender, a colaboração e a comunicação entre estudantes.

Segundo Silva (2000):

"A sala de aula interativa seria o ambiente em que professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se com o contador de histórias, e adota uma postura semelhante à dos designers de software interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo. Isto significa muito mais do que ser um conselheiro, uma ponte entre a informação e o entendimento, [...] um estimulador de curiosidade e fonte de dicas para que o aluno viaje sozinho no conhecimento obtido nos livros e nas redes de computador. [...] E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar um processo de troca de ações que cria conhecimento e não apenas o reproduz".

A introdução dos chamados Sistemas de Realidade Virtual (SRV) na educação pode modificar significativamente o papel destes educadores (Ferreira et al., 2004) que é a utilização de dispositivos móveis, o chamado Mobile Learning ou m-Learning.

Seu grande potencial encontra-se na utilização da tecnologia móvel como parte de um modelo de aprendizado integrado, caracterizado pelo uso de dispositivos de comunicação sem fio, de forma transparente e com alto grau de mobilidade (Ahonen, 2003; Syvänen, 2003).

Através de cenários tridimensionais, é possível representar uma grande variedade de situações voltadas para diversas áreas de aplicação, tais como: excursões virtuais em mundos reais (como museus, terrenos, etc.) ou imaginários e representação de objetos (carros, máquinas, etc) ou personificações de seres reais (homem, animal, etc) ou imaginários (alienígenas).

Valente,1988, divide a versão computadorizada dos métodos tradicionais em duas modalidades:

O Computador como Máquina de Ensinar:

Programas Tutoriais: constituem uma versão computacional da instrução programada. A vantagem dos tutoriais é o fato de o computador poder apresentar o material com outras características que não são permitidas no papel como: animação, som e a manutenção do controle da performance do aprendiz, facilitando o processo de administração das lições e possíveis programas de remediação.

Programas de Exercício-e-Prática: são utilizados para revisar material visto em classe principalmente, material que envolve memorização e repetição, como aritmética e vocabulário.

Jogos Educacionais: A pedagogia por trás desta abordagem é a de exploração autodirigida ao invés da instrução explícita e direta. Os proponentes desta filosofia de ensino defendem a ideia de que a criança aprende melhor quando ela é livre para descobrir relações por ela mesma, ao invés de ser explicitamente ensinada.

Simulação: Simulação envolve a criação de modelos dinâmicos e simplificados do mundo real. Estes modelos permitem a exploração de situações fictícias, de situações com risco, como manipulação de substância química ou objetos perigosos; de experimentos que são muito complicados, caros ou que levam muito tempo para se processarem, como crescimento de plantas; e de situações impossíveis de serem obtidas, como um desastre ecológico.

O Computador como Ferramenta

Aplicativos para Uso do Aluno e do Professor: Programas de processamento de texto, planilhas, manipulação de banco de dados, construção e transformação de gráficos, sistemas de autoria, calculadores numéricos.

Resolução de Problemas através do Computador: O objetivo desta modalidade de uso do computador é propiciar um ambiente de aprendizado baseado na resolução de problemas.

Produção de Música: Os aprendizados de conceitos musicais devem ser adquiridos através do "fazer música", ao invés do aprendizado tradicional onde os conceitos musicais são adquiridos através da performance de uma peça musical ou são vistos como pré-requisitos para a performance da peça musical.

Programas de Controle de Processo Os programas de controle de processo oferecem uma ótima oportunidade para a criança entender processos e como controlá-los. O aluno deve coletar uma infinidade de dados que devem ser usados para elaborar um gráfico, por exemplo.

Computador como comunicador: Uma outra função do computador como ferramenta é a de transmitir a informação e, portanto, servir como um comunicador. Assim, os computadores podem ser interligados entre si formando uma rede de computadores.

Indiscutivelmente, as novas tecnologias são ferramentas indispensáveis à educação contemporânea e estão revolucionando os processos de ensino-aprendizagem e, uma vez bem utilizado, poderá ser um excelente aliado nesse desafio.

A mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor. A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isso significa que o professor precisa deixar de ser o repassador de conhecimento –o computador pode fazer isso e o faz tão eficiente quanto professor –e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno. (VALENTE, 1993: 06).

CONCLUSÃO

O presente trabalho analisou as concepções e perspectivas relacionadas à adaptação das instituições educacionais à era da informática, comentando sobre a realidade contemporânea, o progresso acelerado dessa era e o uso do computador.

Explorou as metodologias educacionais da atualidade diante da globalização e seus novos paradigmas, caracterizando as particularidades da cultura digital, a utilização do computador como ferramenta para a educação.

Procurou-se delinear os processos de reestruturação e adaptação aos novos recursos educacionais, buscando as alternativas que se tem procurando para esse novo desafio, enumerando as habilidades necessárias para se estruturar uma sala digital e se obter um ambiente virtual ideal, apresentando modalidades e cenários diversos e suas possibilidades.

Concluiu-se que ainda há um longo caminho pela frente, transpassado de controvérsias, questionamentos, acertos e erros, mas é dessa forma que acontece a evolução das civilizações desde os primórdios.

Constatou-se que, para almejar para uma boa educação no futuro, é necessária uma atualização constante, em busca de conhecimentos, da mesma forma que se faz necessário o objetivo de motivar e informar o aluno ao pensar e criar.

Paralelo a isso, existem condições primordiais para a efetividade dessas ações para uma educação de qualidade, que dependerão da conscientização, análise, comprometimento e participação das políticas públicas, bem como, a integração, respeito, discernimento e inovação dos educadores

REFERÊNCIAS

BORGES NETO, H. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. Revista Educação em Debate, ano 21, v. 1, n. 27, p. 135-138, Fortaleza, 1999.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo, Cortez, 1998.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

HARGREAVES, Andy. O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2003.

MORAES, Denis de (Org.). Globalização, mídia e cultura contemporânea. Campo Grande: Letra Livre, 1977.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita. Repensar a reforma, repensar o pensamento. Trad. de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

VALENTE, J.A. (1993b). Formação de Profissionais na Área de Informática em Educação. Em J.A. Valente, (org.) Computadores e Conhecimento: repensando a educação. Campinas: Gráfica da UNICAMP.

VALENTE, J.A, VALENTE, A.B. Logo: conceitos, aplicações e projetos. São Paulo: McGraw-Hill, 1988.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E O DESEMPENHO ESCOLAR NA REDE REGULAR

JAQUELINE AMANDA SILVA LIMA BORGES

RESUMO

A educação inclusiva na contemporaneidade tem conquistado espaços de suma importância para os deficientes auditivos, que passaram a se organizar e a reivindicar por seus direitos, esta ação requer o envolvimento e a mudança de toda sociedade. Considerando a inclusão de alunos deficientes que prima por uma prática educativa que atenda para as especificidades de cada educando, especialmente aqueles que por muito tempo já foram excluídos tanto pela sociedade quanto pela escola. A inclusão de alunos deficientes na rede regular de ensino tem se configurado como um processo complexo, pois o trabalho pedagógico a ser desempenhado exigirá do professor mais formação, e melhores propostas de ensino e mudança no currículo para recebê-los, podendo alfabetiza-los. Este processo irá requerer uma série de estratégias sistemáticas, planejadas, avaliada que contemple a prática de ensino aprendizagem eficaz para prepará-los para o mercado de trabalho e para a vida. Compreender o processo de aprendizagem de alunos surdos é de suma importância para o sucesso de aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: Deficiência auditiva, Aprendizagem, Família, Inclusão, Formação docente.

ABSTRACT

Inclusive education in contemporary times has conquered spaces of paramount importance for the hearing impaired, who began to organize themselves and claim for their rights, this action requires the involvement and change of the whole society. Considering the inclusion of disabled students that strives for an educational practice that meets the specificities of each student, especially those who for a long time have been excluded both by society and by the school. The inclusion of disabled students in the regular education network has been configured as a complex process, since the pedagogical work to be carried out will require more training from the teacher, and better teaching proposals and changes in the curriculum to receive them, being able to teach them to read and write. This process will require a series of systematic, planned, evaluated strategies that include effective teaching and learning practices to prepare them for the job market and for life. Understanding the learning process of deaf students is of paramount importance for their learning success.

KEY-WORDS: Hearing impairment, Learning, Family, Inclusion, Teacher training.

INTRODUÇÃO

A trajetória das pessoas com deficiência auditiva, sobretudo os surdos têm como aspectos históricos o processo de mudanças e conquistas. Os estudos realizados por estudiosos da linguagem com enfoque da linguagem de sinais defendem a ideia que ao frequentar a escola regular tanto o aluno deficiente como os que não apresentam deficiência, desenvolvem melhor suas habilidades, aprendem a lidar melhor com as diferenças e a respeitarem o próximo, e essa aproximação no início da vida escolar pode formar melhores cidadãos e perpassa a integração à vida social.

Tendo em vista a necessidade de discutir e buscar soluções viáveis para a problemática da educação especial no que diz sucesso na implementação, uma vez que é preciso o cumprimento à lei, e para tanto não basta apenas "incluir", mas proporcionar bom desenvolvimento significativo aos educandos com deficiência auditiva, a escola inclusiva precisará reformular políticas claras e decisivas de integração, planejamento educacional adequado, programas de estudos e serviços que tenham compromisso com o serviço de formação docente.

Segundo Mazzota (2003) tanto na literatura quanto em documentos técnicos, o atendimento ao deficiente auditivo, tanto no âmbito educacional, social, cultural, não é apenas de caráter de aprendizagem, mas de outros interesses, pois falamos de uma inclusão que na verdade não está de acordo com as necessidades dos portadores de necessidades especiais.

Vivencia-se um conflito entre integrar, e não saber como atendê-los. Ele considera que de modo geral situações e coisas desconhecidas causam medo e a falta de conhecimento sobre as deficiências que contribuiu e muito para que as pessoas portadoras de deficiência, por serem considerados "diferentes", fossem postos à margem da sociedade e até mesmo ignorados.

Nas ações educacionais, as experiências da vida familiar precisam estar presentes muitas vezes podendo auxiliar ou discutir o processo de desenvolvimento, alunos,

professores e a família precisam estar juntos para que se alcance sucesso na aprendizagem do aluno surdo.

Para Vieira (200, p. 80), a educação é o principal responsável pela formação e construtor de identidade da criança portadora de deficiência auditiva, e como tal construtora, a educação também tem o papel de manter a integração com o mundo cultural, sendo que as pessoas se desenvolvem na medida em que agem e interagem com o mundo da diversidade e de enriquecimento com o heterogêneo, sendo assim indispensável o convívio com as diferenças.

Estudante com deficiência auditiva são aqueles que possuem uma diminuição da capacidade de audição, podendo ser desde uma perda parcial até a surdez completa. Essa deficiência pode se manifestar desde o nascimento ou ser adquirida ao longo da vida, e pode ter diversas origens, como problemas no desenvolvimento do ouvido interno, doenças, lesões ou exposição a ruídos intensos.

Para garantir o acesso dos estudantes com deficiência auditiva à educação, é fundamental oferecer recursos de acessibilidade, como intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais), legendas em vídeo, materiais visuais, entre outros recursos visuais.

A igualdade de direitos está assegurada pela legislação vigente em nosso país desde a Constituição Federal (CF) de 1988 que seu artigo 205 declara, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Para que haja a inclusão de estudantes com deficiência auditiva, é necessária a participação dos pais, família em geral, da comunidade, professores, e profissionais qualificados, que atuarão como mediadores para que a inclusão venha a acontecer e seja realizada com dignidade. Consequentemente, isso não acontece por diversas maneiras, uma delas é a falta de boa implementação no currículo da escola, um planejamento adequado, e principalmente a preparação dos profissionais da educação, sobretudo com cursos preparatórios de Libras para assim atendê-los de forma mais dignas em sua língua natural que é a Língua Brasileira de Sinais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA ENTENDENDO A SURDEZ

A história dos surdos, no entanto foi cercada por vários pensamentos "misteriosos", sendo esses religiosos, que víamos surdos como pecadores e que Deus estava castigando pelos seus pecados, pelos médicos que através da ciência que buscavam respostas para a provável cura da surdez, e não esquecendo a forma pedagógica de buscar a analisar a surdez de uma forma diferente dos outros ouvintes. A longa história da comunidade surda sempre esteve em discussão, no entanto fica assim impossível determinar como, quando e onde surgiu a surdez.

Salles (2004, p. 87) afirma que a história de surdos no Brasil é uma parte pequena, diante de vários fatos históricos e acontecimento em todo o mundo. Como base pode ser citado as civilizações gregas e romanos onde pessoas com deficiência auditiva não eram perdoadas, sua deficiência custava-lhe a vida. Para tanto, há um reconhecimento de que não há surdez total ou absoluta e que os requisitos auditivos podem ser utilizados e desenvolvidos. No entanto as pessoas surdas por muitos anos de sua longa jornada e batalha pela vida

Para o desenvolvimento de um trabalho efetivo é preciso conhecer as causas da surdez e da deficiência auditiva, que por sua vez pode acontecer desde o período de gestação até a fase adulta, devido a diversos fatores como doenças adquiridas ou congênitas, (sarampo, rubéola, meningite entre outras). Com relação à surdez, as causas podem ser de origens pré-natais ou pós-natal ninguém está livre de um quadro de surdez.

A partir de diagnósticos a família a escola e os professores vêm descobrindo novas formas de comunicar-se com essas crianças, porém ainda percebem-se modelos arcaicos de isolamento, para os que apresentam algum tipo de deficiência, por medo de expor e por insegurança quanto a capacidades de interação. Isso tem se modificado devido às leis que garantem os direitos das pessoas surdas, inclusive a de educação na escola regular, visando à integração entre surdos e ouvintes e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Para Vieira (200, p. 80), a educação é o principal responsável pela formação e construtor de identidade da criança portadora de deficiência auditiva, e como tal construtora, a educação também tem o papel de manter a integração com o mundo cultural, sendo que as pessoas se desenvolvem na medida em que agem e interagem com o mundo da diversidade e de enriquecimento com o heterogêneo, sendo assim indispensável o convívio com as diferenças.

Estudante com deficiência auditiva são aqueles que possuem uma diminuição da capacidade de audição, podendo ser desde uma perda parcial até a surdez completa. Essa deficiência pode se manifestar desde o nascimento ou ser adquirida ao longo da vida, e pode ter diversas origens, como problemas no desenvolvimento do ouvido interno, doenças, lesões ou exposição a ruídos

intensos. Acredita- se que a língua utilizada pela comunidade surda, por ser considerada uma língua natural, articulada através de movimentos gestuais feito com as mãos, expressões faciais, por isso ela também é conhecida como uma língua visual- espacial.

Para Quadros, (2004, p.47), a Língua Brasileira de Sinais pode ser vista como uma conquista em todo o seu trajeto, de uma grande jornada de muita luta, por um reconhecimento em movimentos sociais, através de Leis, que lhe deu também o direito em terem profissionais interpretes que transmitissem, através da simbologia gestual a sua mensagem para a comunidade ouvinte.

Com relação à língua de Sinais é ainda importante saber que o direito de uma segunda língua (dominante), foi assegurado graças às lutas dos próprios surdos que propuseram e conseguiram adotar o bilinguismo na educação, lembrando que a história da educação dos surdos comunicação gestual era proibida e punida. Concepções como oralismo, o bilinguismo e a comunicação total trouxeram reflexões quanto à forma de educar o surdo nessa fase de transição.

Acredita-se que o surdo deveria fazer uso da fala para se comunicar, mas poucos conseguiam bons resultados enfatizando assim a filosofia da comunicação total, dando devida qualidade à língua de sinais como a língua oficial.

O oralismo tem como pressuposto que o surdo apresenta um problema de saúde, uma incapacidade: a de não ouvir, e por isso não se comunicar com palavras, ou seja, oralmente.

O bilinguismo por sua vez que tem como primeira língua natural dos surdos e a segunda a língua oficial do país- esse direito teve a aprovação do Decreto Nº 5623 (Brasil, 2005), que ao regulamentar a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, abriu se uma possibilidade de repensar em nova dimensão- a educação, a escola e a formação de professores, com e para o surdo que devem escolhera forma de comunicação para melhor atender suas necessidades. Outro fator importante está atrelado ao fato de o surdo viver em uma situação bilíngue, a língua de sinais, ele precisa conviver com ambas, uma vez que a língua oral é a dominante e a gestual é a língua que o surdo usa para se comunicar.

A importância de o estudante aprender junto a um grupo ou comunidade surda a língua de sinais, pois ela será ferramenta indispensável no processo de alfabetização além do desenvolvimento linguístico e cognitivo. Lembrando que é um direito da criança surda crescer e ser educada em um ambiente bilíngue, pois dessa maneira ela não estará sendo excluída do conhecimento e estará inserida no convívio social com ouvintes.

Em relação a leitura e a escrita aspectos que mais preocupam educadores, muitos deles acreditam que a surdez é empecilho para total desenvolvimento da escrita e leitura.

A língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes e deve ser adquirida na interação com usuários delas fluentes, os quais envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-nas no funcionamento desta língua (Pereira 2005, p.19).

Kleiman (2004) defende esta concepção de leitura, porém reconhece que o processo de decodificação do código faz parte da leitura, no início da aquisição da mesma, a criança apenas decodifica o que está escrito. Com a prática e a criação de condições para que isso aconteça, faz com que leia efetivamente o texto fazendo as inferências necessárias para que haja leitura.

Quando se consideram os estudantes surdos, deve-se lembrar de que para ele aprender a ler e a escrever faz parte de um processo de aprendizado de uma nova língua. A criança ouvinte baseia-se no que ouve para construir significados, enquanto a criança surda não pode usar deste mecanismo para construir sentido na escrita. A criança surda se apoia no visual e a ouvinte na oralidade para buscar a construção de significado.

A língua de sinais mostra-se importantíssima no desenvolvimento da escrita tanto quanto a leitura, pois toda criança, a surda tem necessidade de conhecimento do mundo e sobre tudo, confiança em seu potencial. Crianças que usam a língua de sinais na escola durante o processo de aprendizagem demonstram as mesmas dificuldades e erros de alunos ouvinte, no ensino aprendizagem.

É importante que o professor, lance mão de várias tipologias textuais e que tais textos possam transmitir sentido de acordo com a realidade de cada aluno. Ainda é importante ressaltar que os textos apresentados aos alunos surdos precisam ser de qualidade, uma vez que esses textos influenciarão na construção de sentidos dos textos produzidos por eles, o fato de não serem ou terem sido expostos a materiais de qualidade durante o processo de aprendizagem constroem alunos desinteressados pela leitura e pela escrita.

Todos que esses problemas no que diz respeito ao processo de aprendizagem dos alunos surdos é necessário repensar as propostas pedagógicas e o “como ensinar”, pois, métodos e propostas pedagógicas sem preparação gera assim o alto nível de fracasso de alunos surdos.

Skliar (1998), afirma que é importan-

te, antes de tudo considerar as identidades surdas, o fato de que os surdos têm uma cultura própria, e se têm uma cultura particular não é admissível que se tente fazer com que surdos alcancem a língua oficial do país.

A cultura de estudantes surdos é uma subcultura que se desenvolveu na comunidade surda. Os estudantes surdos compartilham uma experiência única de comunicação e vivem em um mundo onde a língua oral não é a primeira opção. Ao invés disso, eles usam a Língua de Sinais para se comunicar uns com os outros.

Dentro da cultura de estudantes surdos, há uma forte sensação de identidade e orgulho por ser surdo. Às pessoas surdas são vistas como possuindo uma habilidade especial, em vez de uma deficiência. A cultura de estudantes surdos também valoriza a autonomia e a independência dos indivíduos surdos, promovendo a comunicação direta com outras pessoas surdas e a defesa dos direitos e interesses da comunidade surda.

A educação é um aspecto fundamental da cultura de estudantes surdos, pois muitos estudantes surdos enfrentam desafios especiais dentro do sistema educacional dominante. A falta de intérpretes, aulas em língua oral e barreiras de comunicação podem dificultar o acesso dos estudantes surdos à educação. Por isso, é essencial que a cultura de estudantes surdos seja reconhecida e valorizada dentro das instituições educacionais, para permitir que possam ter igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade.

Um dos aspectos mais importantes da cultura de estudantes surdos é a sua língua: a língua de sinais, que é uma língua visual e espacial usada por pessoas surdas em todo o mundo. A língua de sinais não é uma linguagem universal, cada país tem a sua própria língua de sinais.

Dentro desta discussão sobre educação dos surdos que não se pode ignorar a participação dos mesmos nestas propostas e nos processos pedagógicos. Para que isso ocorra, Skiliar (1998) expõe o fato de que é preciso pensar melhor a educação bilíngue, e de que a mesma é ambígua uma vez que toda a prática pedagógica, o material utilizado, textos e dinâmicas são preparados por professores monolíngues, que tem uma formação voltada para a ouvintização.

Percebe-se na educação bilíngue que esses fatores criam ambiguidade no sentido de que de um lado se tem as imposições "ouvintistas" e por outro lado a junção entre língua de sinais e a língua oficial, esse modelo político de ensino tenta justificarse dentro do contexto de que é preciso dominara língua oficial mesmo que para aprende-la não se tenha a "capacidade de usá-la".

Essa visão discorda da conferência da UNESCO (1954) que assegura um projeto político pedagógico bilíngue em que seja reconhecido o direito de crianças serem educadas em língua que utiliza para a comunicação, e isto não implica que devam dominar a língua oficial, mas sim aprender a usá-la como ferramenta em sua ação cidadã.

Para Kyle (1998), a criança surda precisa conviver com ambas as línguas, crianças surdas devem ser bilíngues, ela precisa ter acesso à língua dominante isso porque conhece e bem dominar a língua de sinais somente, não fará ter sucesso dentro das minorias.

É importante ressaltar que a família e os professores precisam assumir o bilinguismo, pois é a troca de experienciais que irá enriquecer o aprendizado da criança surda e as experiências primordiais para a vida adulta.

Além disso, outro fator primordial para o crescimento cultural das crianças é fornecer a elas cultura ligadas à língua que faz parte do seu cotidiano, mesmo que não seja a língua que ela utiliza para se comunicar, como o caso de crianças surdas, seria levar a elas a história da língua de seus pais, amigos, estado, etc. Junto à rica história da língua de sinais, primeira língua da criança surda, construirá a identidade da criança para torná-la antes de tudo cidadã, preparada para conhecer e reivindicar por seus direitos, para tanto a escola precisa ser bilíngue e bi cultural.

Considerando ainda a educação dos surdos, é importante ressaltar os currículos propostos. O ouvintismo desenvolveu várias formas de pensar esse currículo representando de diversas formas. Essa representação de currículos definem os surdos como deficientes mentais, uma vez que utiliza os mesmos currículos para esses deficientes, ou ainda os define como deficientes em linguagem, sugerindo que o não acesso a oralidade afeta as faculdades mentais dos surdos para a aquisição de uma língua.

O CURRÍCULO E O DESEMPENHO ESCOLAR

Outra condição importante que se deve considerar é com relação ao currículo, nunca se considerou as reais necessidades e habilidades da minoria como uma base para a definição do currículo, e faz parte deste currículo assegurar situações de aprendizagem aos professores dentro do contexto escolar, que funcione dentro da rotina da escola e dentro da língua de sinais.

O currículo precisa considerar ainda todas as condições de aprendizagem dentro de uma visão realmente bilíngue e não ouvintista. Além disso, Dorziar (199, p. 33), afirma que [...] é necessário criar condições

de os surdos se desenvolverem no mesmo patamar do ouvinte... a escola deve trabalhar com conteúdos culturais vivos, atualizados[...}, desta forma o aluno consegue criar uma relação direta apropriando-se de qualquer conhecimento. Ainda, o autor (Ibid:1999) defende que a escola deve se firmar como responsável pelas atividades pedagógicas especificas, que vise formar cidadãos com igualdade, independente das peculiaridades e grupos minoritários aos quais pertençam. Porém, esta não é tarefa fácil, requer nova organização e direcionamento.

Para Fusari (apud Dorziat, 1999) os educadores devem ter um ponto de partida e pontos de chegada, sendo respectivamente princípios e objetivos, entrar em consenso sobre a relevância de temas a serem escolhidos.

Franco (apud Skliar 1999) reforça que a incorporação do tema Pluralidade Cultural afeta diretamente a educação dos surdos. A incorporação foi proposta pelo banco Mundial, para emprestar dinheiro para educação, os países deveriam criar em seus currículos o tema da pluralidade Cultural, entendendo a necessidade de conhecer a riqueza de culturas dentro das comunidades, e, assim, entender o que é importante para diferentes pessoas.

A ideia é passar para educadores e sociedade como um todo que escola está aberta a todos, e que o convívio com as diferenças formará cidadãos tolerantes em todos aspectos, formando a ideia de igualdade. Prova disto está nas campanhas causaram importantes questionamentos sobre as bases da proposta de inclusão multicultural do governo. É preciso tornar com algumas concepções errôneas sobre inclusão. A escola não pode ser vista apenas como um espaço de tolerância e convivência entre os diferentes, o dia a dia com os demais colegas como primordial para a integração, a convivência não deve ser mais importante que a aquisição do conhecimento mínimo necessário para verdadeira inclusão na sociedade.

Entretanto o governo insiste em apenas matricular alunos com necessidades especiais, e mesmo com leis que asseguram, por exemplo, formação para professores, o que se vê são alunos que mal podem compartilhar de seu aprendizado sobre a História do Brasil, por exemplo, pois não puderam participar das aulas devido à falta de condições pedagógicas para tanto, esses alunos são "lançados" de ano para ano até que se formam sem o mínimo necessário para a interação social e para o mercado de trabalho, muitos não podem preencher uma ficha, e como já mencionados o que resta a eles são funções que exige menor formação acadêmica.

Segundo Silva (1995, p. 01) [...] "o currículo é um dos espaços onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos deferentes significados sobre o social e sobre o político". Sendo assim, verifica-se que o atual currículo elaborado e pensado para ouvintes, subordina os surdos a modelos educativos que no Máximo, sofreram alterações para atender a ouvintes imperfeitos.

O currículo presente em nossa educação legitima a superioridade do mundo dominante, uma vez que voltada para esse público. Muito têm sido feitos para mudar essa realidade, educadores surdos têm buscado formas melhores e mais eficazes de educar surdos. A grande dificuldade é desvincular as ideias oralistas que a muito fazem parte das concepções de educação para surdo.

Nos fatores para fracasso ou sucesso da educação do aluno surdo a influência das comunidades surdas, as escolas estão geralmente ligadas aos desejos da comunidade. De certa forma as escolas servem às comunidades nas quais estão inseridas.

Kyle (1999), afirma que no caso das minorias os pais preferem que as práticas pedagógicas das escolas devam seguir o ritmo da cultura majoritária, acreditando que assim seus filhos alcançarão maior sucesso, sendo assim a língua oficial como sendo de maior prestigio dentro de um grupo. Não há controle nem participação da comunidade surda no processo de planejamento do currículo escolar.

Este fato mostra mais uma vez os motivos pelos quais provavelmente a alfabetização de alunos surdos está fadada ao fracasso, é preciso considerar todos os estudos com relação ao tema.

As conferências sobre educação discutiram e criaram leis para proteger direito de todos a aprender, os países se mobilizam para criar leis internas e garantir que portadores de deficiência tivessem direito à escolarização, no entanto, o que tem sido realmente feito por esses alunos que chegam até as escolas de ensino regular?

Com relação a alunos surdos, foco desse estudo, o que se vê são alunos despreparados, pois não conhecem a língua de sinais, não dominam esta forma de se comunicar porque não fazem parte de nenhuma comunidade surda. Esses alunos passam anos na escola, praticamente ignorados, de um lado o professor não consegue ensinar porque não foi preparado para tal, pais de alunos surdos que desconhecem os direitos do filho de ter um acompanhamento especializado continuam aceitando a programação automática de seus filhos, mesmo que não tenha se desenvolvido ao logo do ano letivo, e o mais importante, alunos surdos que saem da escola despreparada para o mercado de trabalho e para a vida.

Muitos professores questionam a in-

clusão por se sentirem despreparados para receber esses alunos que apesar de reconhecidos como extremamente inteligentes, necessitam de atenção especial, e como com a sala cheia fica difícil das à devida atenção ao aluno surdo, o mesmo fica ocioso e tende a atrapalhar os demais colegas, pois deseja atenção todo o tempo, uma vez que sua comunicação é visual.

CONCLUSÃO

No decorre deste trabalho verificou-se que para a inclusão escolar ocorra é preciso transpor barreiras e quebrar preconceitos existentes na sociedade.

Compreender o funcionamento da língua que se pretende ensinar é o primeiro passo para que o aprendizado desta língua se efetive. Quando se trata de uma língua utilizada por um grupo social marginalizado ou reduzido torna o trabalho mais difícil, pois é preciso além de conhecer o funcionamento desta língua como também as situações de uso da mesma, os grupos que a utilizam, o que pensam, como vivem e como reagem ao que os cercam, a cultura desses grupos.

Muitos são os fatores responsáveis pelo fracasso da educação inclusiva de alunos surdos, e a primeira delas, sem dúvida, é a falta de conhecimento de profissionais da educação com relação à língua dos surdos, acreditando erroneamente que eles deveriam aprender apenas a língua oficial e excluir a língua de sinais.

Devido à mobilização de lutas dos próprios surdos, essa realidade mudou os direitos que foram conquistados, os surdos têm hoje direitos à educação e continuam lutando para melhorar a qualidade do ensino oferecido.

É importante ressaltar que a formação dos professores é algo complexo que depende de vários fatores que direto ou indiretamente comprometem sua situação com os alunos, esses recebem alunos surdos sem receber orientação e pouco podem fazer para ajuda-los, a não se procurar por formação especifica, arcando com os custos dessa formação.

Para alcançar sucesso da educação para deficientes auditivos é preciso um conjunto de atitudes e políticas educacionais, além de um consistente conhecimento da cultura surda e do funcionamento da língua de sinais e da Língua Portuguesa.

É de suma a importância para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de alunos deficientes auditivos, a participação da família.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. C. Leitura e Surdez: Um Estudo não Oralizado. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

BELLUGI, U.; KLIMA, E. As Duas faces do Sinal: Icônico e Abstrato. In: Skliar, Carlos (org). Atualidade da educação Bilíngue para surdos. Porto Alegre: Ed.

Mediação, 1999.

BRASIL, Lei 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da educação. Saberes e práticas da inclusão: Introdução.

Brasília: Secretária da Educação Especial, 2004.

BRITO, L. F. Integração Social e Educação dos Surdos. Rio de Janeiro: Babel 1990.

CARVALHO, R. E. Integração, Inclusão e Modalidade da Educação Especial- Mitos e fatos. Local: Integração, 1999.

CICCONE, M. Comunicação Total. Rio de Janeiro: Cultura Médica 1990.

DORZIANT, A. Bilinguismo e |Surdez: Para Além de uma visão Linguística e Metodológica. In: Skliar, Carlos. (org.). Atualidade da Educação Bilíngue Para Surdos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

_____.Educação de Surdos no Ensino regular: Inclusão ou Segregação? São Paulo, 2004. Acesso em: 15 de novembro de 2013.

FERNANDES, E. Problemas Linguísticos e Cognitivos do surdo. Rio de Janeiro:

Agir, 1990.

_____. O Som: Este ilustre Desconhecido. IN: SKLIAR, C. (org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Porto alegre: Ed. Mediação, 1999.

GOFFREDO, V. L.F. S. de. Educação: Direitos de Todos os Brasileiros. Salto para o Futuro: Educação Especial. Brasília: Ed. Ática, 1999.

KLEIMAN, A. Textos e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, SP: pontes, 2004.

KOCH, I. V. Desvendando os Segredos do Texto, São Paulo: Cortez, 2003.

KYLE, J. O Ambiente bilíngue: alguns comentários Sobre o Bilinguismo para Surdos. In: SKLIAR, Carlos. (org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 2003.

MEC, BRASIL. Conferência Mundial de Educação Para Todos,1990.

MEC, BRASIL. Direitos nacionais para Educação Especial no Brasil,1999.

OLIVEIRA, M. K. de Vygostsky: Aprendizado e Desenvolvimento- Um Processo Sócio –Histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, M. C.C. Leitura, Escrita e Surdez. Secretaria da educação. CENP/CAPE, FDE, 2005.

QUADROS, R. M. de. Educação de Surdo: A aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REDONDO, M. C. da F.; CARVALHO, J.M. Deficiência Auditiva- Brasília: MEC. Secretaria da Educação à Distância 2001.

ROSMARINHO, M. A. Inclusão na escola pública: Avanços e Resultados. In: Pereira, M. C.C. Leitura, Escrita e Surdez. Secretaria da Educação CENP/CAPE, FDE, 2006.

SKILIAR, C. A Surdez: "Um olhar sobre as diferenças". Porto Alegre: Mediação, 2011.

SKILIAR, Carlos. (org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

SVARTHOLM, K. Educação Bilíngue para Surdos Na Suécia. In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da Educação Bilíngue Para surdos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

STOKOE, W. Estrutura da Língua de Sinais. Silver Spring: Listok Press, 1960.

UNESCO (Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). 16 de Novembro de 1945/4 de Novembro de 1946.

PROFESSOR X AFETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DURANTE A PRIMEIRA INFÂNCIA

JESSICA ALINE AKIYAMA

RESUMO

A afetividade consiste em um forte alicerce para a construção da autoestima das crianças entre 0 e 3 anos, sendo estas possíveis discentes do período inicial da educação infantil. Neste período, equivalente à primeira infância, as ações do educador contribuem significativamente para que ela se desenvolva de maneira positiva e para que haja uma relação saudável entre o docente e os discentes, além de influenciar no desenvolvimento da autoestima das crianças. Este é um período crítico de desenvolvimento infantil, onde a formação de vínculos afetivos sólidos é essencial para o bem-estar emocional e cognitivo da criança. Por meio de uma pesquisa bibliográfica detalhada, analisou-se a importância da afetividade no ambiente escolar, destacando-se o papel crucial do professor, a dinâmica da relação entre educando e educador com um foco especial na primeira infância. Concluiu-se que todos esses fatores, quando bem articulados, contribuem para um bom rendimento escolar e facilitam significativamente o processo de aprendizagem. A afetividade sempre fez parte da vida de todos, mas não se limita apenas a gestos de carinho e atenção. Ela também se manifesta em emoções e sentimentos permeando o lado cognitivo do desenvolvimento da criança, e inclui aspectos emocionais como segurança, confiança, e autoestima, que são fundamentais para a criança sentir-se acolhida e motivada a aprender. Assim, a afetividade desempenha um papel essencial na formação integral da criança, influenciando diretamente a maneira como ela interage com o mundo ao seu redor e como desenvolve suas capacidades cognitivas e emocionais. É através dessa interação afetiva que se constrói um ambiente propício ao desenvolvimento saudável, onde a criança se sente valorizada e incentivada a explorar e aprender, contribuindo para seu crescimento como indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Desenvolvimento emocional; Primeira Infância.

INTRODUÇÃO

A palavra afetividade é utilizada para se referir às vivências dos indivíduos, bem como a formas de expressão essencialmente humanas. As crianças necessitam viver em um ambiente onde as relações afetivas estejam presentes. Assim deve ser na escola, como em casa, na comunidade e nos demais meios em que circulam.

Devido à necessidade de as mulheres procurarem seu espaço no mercado de trabalho, as crianças estão chegando mais cedo às unidades escolares. Dessa forma, há a necessidade do bom acolhimento, para que esses pequenos sejam bem recebidos e se adaptem mais facilmente a esse novo ambiente.

Todo início de ano, há uma preocupação das mães e professores com relação ao início das aulas, pois muitas crianças nunca saíram do convívio com suas famílias anteriormente. Para boa parte das crianças, é a primeira vez que elas irão para a escola e, assim, encontrarão um ambiente totalmente novo e com pessoas desconhecidas. Neste período de adaptação, há muito sofrimento por parte das crianças e seus pais, pois existem muitas dúvidas, inseguranças, medos e crenças. Não é fácil o momento da separação, em que as crianças são deixadas na escola por seus pais. Por serem muito pequenas e as vezes não saberem expressar verbalmente suas emoções e angústias, vemos o quanto os pais também demonstram insegurança, pois ficam olhando da porta ou nos corredores da escola, até que parem de ouvir aquele choro que supostamente pensam que seja de seu filho.

Pensando em todas essas situações e na importância da relação positiva entre professor e aluno é que foi desenvolvida essa pesquisa, com o objetivo de falar do papel da afetividade na relação entre educando e educador na primeira infância, concluindo que essa relação contribui para um bom rendimento escolar facilitando o processo de aprendizagem. Esse trabalho de conclusão de curso visa mostrar a importância da afetividade na prática pedagógica.

METODOLOGIA

Esse estudo é composto por uma pesquisa bibliográfica. Essas pesquisas visam aprofundar o conhecimento e confrontar as ideias dos autores, a fim de analisar o problema proposto e chegar a um resultado satisfatório.

Conforme descrição feita por Prodanov e Freitas (2013, p. 54), a pesquisa bibliográfica

> [...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar

o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

Na elaboração desse trabalho foram feitas pesquisas em alguns sites e levantamentos de informações em teses, artigos, livros entre outros materiais acadêmicos, que serviram como instrumentos metodológicos. Para análise e discussão dos dados utilizou-se da análise crítica da ideia de cada autor, abrangendo, conforme Salomon (1972, p. 256), "o significado, a importância e o valor histórico de um documento, considerado em si mesmo e em função do trabalho que está sendo elaborado", coletando, assim, informações para agregar na pesquisa.

A finalização dessa pesquisa procurou descrever as contribuições da afetividade e a relação que se faz entre professor e o aluno no contexto escolar, destacando as considerações dos autores.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O QUE É AFETIVIDADE?

O estudo do papel da afetividade na primeira infância é um campo que vem ganhando cada vez mais importância na pedagogia contemporânea. Segundo Wallon,

É-lhes indispensável uma assistência a todos instantes. É um ser cujas reações têm todas as necessidades a serem completadas compensadas. Incapaz de efetuar algo por si só, é manipulado por outrem, e é nos movimentos do outro que tomarão forma as primeiras atitudes (WALLON apud MAHONEY, 1975, p. 19)

O primeiro contato de afetividade ocorre quando o ser é gerado no ventre materno e durante todo o desenvolvimento ele pode ser progressivo ou regressivo, tudo dependerá das interações sociais na caminhada do crescimento.

Em relação ao conceito de afetividade, em seu dicionário, Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira define-o como:

Qualidade ou caráter de afetivo e conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de alegria ou tristeza. (FERREIRA, 1975, p. 44)

Pelo conceito de Wallon (1995), é possível compreender que a afetividade consiste em uma função singular que viabiliza o equilíbrio emocional e o convívio social de um indivíduo, pois é através da afetividade que a pessoa revela atitudes e sentimentos, tais como carinho ou cuidado, entre outros, permitindo assim a criação dos vínculos entre a pessoa e revelando o nível de relacionamento que estes possuem.

Dessa forma, pode ser dito que afetividade é um estado psicológico que conecta vários tipos sentimentais que manifestarão os sentimentos mais profundos e complexos de um ser humano. Esse sentimento é visível nas relações com as pessoas ligadas pelo amor e pelo medo da perda, que acaba desencadeando outras emoções e desejos, como ciúmes, ódio, inveja, saudades, entre outros.

Segundo Matos (2018), quando o ser se depara com sentimento de baixa autoestima, complexo de inferioridade, medo, timidez etc. esses sentimentos podem estar ligados à falta de afeto na infância.

Entende-se que a ausência ou pouca demonstração de afeto durante a primeira infância pode trazer inúmeros transtornos; quando adulto, essa criança está mais propensa a desenvolver medos, depressão e ansiedade. É sabido que as dificuldades de relacionamento professor-aluno podem contribuir para o surgimento da depressão na criança; por isso, é importante que as crianças sintam acolhidas, ouvidas e amparadas pelos seus educadores.

2.2. AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Devido a carências de estudos e pesquisas cientificas, pouco tem se falado sobre a importância da afetividade na educação infantil, especificamente do 0 aos 18 meses de idade. Olhar para o desenvolvimento nessa fase da criança é de suma importância, uma vez que as experiências advindas nesse período influenciarão no bem-estar físico, emocional e cognitivo da criança e, consequentemente, refletirá em toda sua trajetória de vida.

A afetividade é algo que deve estar presente na sala de aula, mas nem sempre a sua importância é levada em consideração, principalmente no olhar sensível para as necessidades básicas de colo, de toque, de palavras afetuosas, e essas necessidades precisam ser olhadas desde os primeiros anos, quando essa criança começa a ter contato com a área escolar. Muitas chegam com meses de vida e pode se ver importância

do acolhimento, do dar colo à criança que chora, uma vez que as experiências advindas nesse período influenciarão no bem-estar físico, emocional e cognitivo da criança e consequentemente refletirá em toda sua trajetória de vida.

Segundo a psicanalista Vera Iaconelli,

O colo é essencial para a sobrevivência e desenvolvimento físico, psíquico e emocional das crianças, ao mesmo tempo que a falta dele pode causar distúrbios psíquicos com consequências futuras na vida do ser humano. Isso porque a espécie humana é a única que precisa dessa interação física e emocional na primeira fase da vida. (IACONELLI apud LAFRAIA, 2019).

Segundo Matos (2018), quando se deixa uma criança chorar no berço a fim de que ela não se torne uma criança manhosa, se está contribuindo para que surjam outros comportamentos prejudiciais pela falta de atenção e cuidado; entre eles estão crianças indecisas, pois nem sempre foram atendidas em suas necessidades, carentes porque não tiveram seus desejos supridos naquele instante e medrosas por se sentirem desamparadas.

Por isso a importância do olhar cuidadoso do educador às necessidades de cada uma ao receber essas crianças em sala de aula, pois há muita insegurança e medo pelo desconhecido, pelo novo, sem contar a separação da família e o medo do abandono. Neste ponto, Winnicott argumenta que:

Um bebê privado de algumas coisas correntes, mas necessárias, como um contato afetivo, está voltado, até certo ponto, a perturbação no seu desenvolvimento emocional que se revelarão através de dificuldades pessoais, à medida que crescer. (WINNICOTT, 2019, p. 95)

2.3. PRIMEIRA INFÂNCIA

Segundo a organização "Todos pela Educação" (2018), a primeira infância é o período que vai da gestação até os seis anos de idade. Esse conceito está registrado no Marco Legal da Primeira Infância (Lei Federal nº 13.257/2016), que garante os direitos relacionados a essa etapa da vida. Acrescenta ainda a importância de cuidar da saúde das crianças e, além dessas informações, é dito também que elas precisam de uma infância saudável, e estímulos e interações interpessoais, para ter um bom desenvolvimento, que é fundamental para adultos saudáveis e autônomos.

Segundo Papalia e Feldman, é nos primeiros anos de vida que o ambiente tem maior influência sobre o desenvolvimento do cérebro:

A capacidade de mudança do cérebro diminui com a idade. Nosso cérebro permanece plástico e capaz de mudar todo ciclo da vida, mas essa flexibilidade é mais pronunciada no começo da vida. O ambiente tem maior influência sobre o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos de vida do que posteriormente. (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p.151)

Os primeiros anos de vida de uma criança são determinantes para o seu desenvolvimento emocional e cognitivo, pois o cérebro passa por uma intensa fase de amadurecimento que determina uma grande absorção de todo o conhecimento que lhe é estimulado.

Segundo Bergocce:

Os primeiros anos de vida da criança, em especial, os dois primeiros, são importantes para o bom desenvolvimento infantil. Conclui-se que esses primeiros anos de vida são partes essenciais no desenvolvimento infantil, pois a arquitetura cerebral está sendo moldada a partir da interação entre a genética e o meio em que a criança está inserida. (BERGOCCE, 2021, p. 17)

De acordo com o Comitê do Núcleo de Ciências pela Infância (2014), nessa fase de crescimento a estrutura cerebral é extremamente acolhedora e a falta de estímulos, ou estímulos negativos, podem deixar marcas duradouras, não somente pela fragilidade do ser nessa fase de desenvolvimento, mas pelo acúmulo desses fatores ao longo da vida.

Por esse motivo, é preciso cuidado com os estímulos negativos, pois é justamente no desenvolvimento da criança na primeira infância que ocorre uma série de comportamentos e interações com o ambiente que circunda a criança. As experiências vivenciadas nesse período são responsáveis por preparar a área sobre a qual o conhecimento se desenvolverá no futuro e tendo efeito até na vida adulta da criança.

2.4. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) preconiza, em seu Artigo 29, que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, s/p).

Gazaro (2018) destaca a família como prioridade no desenvolvimento da criança, pois esse grupo social é responsável pelos cuidados essenciais, facilitando esses novos vínculos e ajudando no processo de escolarização, para que as crianças possam crescer seguras e se construam seres humanos melhores.

Depois da família, a criança tem seu contato com a escola, cujo contato é um dos momentos mais significativos do trajeto educacional escolar, porque ocorre a quebra do vínculo emotivo familiar. Este é o primeiro sentimento de rompimento com os laços familiares para o contato social extrafamiliar que a criança vai experimentar. Esse novo ambiente vem com uma carga de novidades muito grande, pois a criança deixará de vivenciar momentos com a família para partilhar com pessoas estranhas. Por isso, esse momento deve ser agradável, pois esse primeiro contato impactará a vida da criança e os reflexos o seguirão por todo trajeto escolar.

Acredita-se que a criança aprende melhor, quando ela sente que há afeto na relação com o seu professor, que ele é o porto seguro, que ele é confiável, que é uma pessoa que vai protegê-la além da família.

No período de adaptação, quando as crianças choram é preciso ter um olhar sensível para saber qual a necessidade naquele momento, pois alguns elementos internos e externos podem dificultar este processo. Elementos externos podem ser calor, barulho e o vento. Esses elementos podem alterar a dinâmica da sala de aula, assim como as sensações internas das crianças, como dor, frio, fome podem afetar o desenvolvimento em sala de aula. Muitas vezes a criança chora porque não consegue manifestar com palavras aquilo que ela está sentindo, se está com fome, calor ou com medo do barulho. Por esta razão o educador precisa estar atento e ter a sensibilidade para poder olhar para esses pequenos e identificar o que está acontecendo naquele momento do choro para melhor lidar com a situação, dando o auxílio que a criança necessita. Desta forma elas se sentirão acolhidas no sofrimento que é tão pesado para elas e a partir desse momento terão confiança que seus sentimentos são valorizados pelos seus educadores e se sentirão seguras.

2.5. AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROFESSOR

A afetividade é um valor conquistado gradativamente, precisa de equilíbrio e é só através de contatos sociais que as crianças podem receber e dar afetos e aprender a ser. É nas variações dos afetos como cuidar, proteger, conviver, dialogar, brincar, que as crianças estão sempre aprendendo e se transformando para seu crescimento pessoal. Segundo Godoy,

Nessa fase, o aprendizado da criança ocorre principalmente por meio das suas interações e imitações. A interação social da criança na família ou na escola fortalece as emoções, amplia os conhecimentos, e ajuda a uma criança retraída, por exemplo, a conhecer as diferenças entre as pessoas, permitindo assim que ela viva bem com os outros e com ela mesma. Crianças sem esse contato social são privadas de experiências importantes para a vida e podem se tornar adultos inseguros, imaturos e tímidos (GODOY, 2016 apud BERGOCCE, 2021).

Uma boa interação social das crianças com seus colegas de sala e com seu educador é de extrema importância, pois quando elas percebem que são aceitas e acolhidas, estabelecem relações de vínculos afetivos, tomando para si aquela pessoa como referência de segurança e é nessa relação que a construção de respeito, admiração e carisma é cultivada num ambiente prazeroso. Quando as crianças são ouvidas, atendidas e direcionadas nos seus desejos e questionamentos elas constroem seus afetos e a reciprocidade é evidenciada na sua relação com o outro. Diante disso, Wallon diz:

A imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança. Dirige-se aos seres que tem sobre ela mais prestígio, aqueles que interessam a seus sentimentos, que exercem uma atração da qual geralmente seu afeto não está ausente (WALLON, 2007 apud MENDES, 2017, p. 67).

Vemos a importância da figura do educador nessa fase importante para o desenvolvimento emocional das crianças, pois elas começam a perceber o mundo e as pessoas ao seu redor, pois nesse ambiente escolar há muitos desafios a serem enfrentados. Para que a criança cresça segura é preciso que haja um ambiente saudável onde suas necessidades básicas possam ser atendidas. Segundo Schorn,

A afetividade é um dos principais

elementos do desenvolvimento humano e constitui o fator fundamental de interação da criança com o meio social. À medida que o movimento proporciona experiências à criança, ela vai respondendo através das emoções (GALVÃO, 1995 apud SCHORN, 2015, p. 3).

A afetividade deve estar presente na sala de aula, principalmente esse olhar sensível para as necessidades básicas, de toque, de palavras afetuosas e de higiene pessoal, que é primordial nesse momento e que precisam ser olhadas e atendidas.

No início do ano, muitas crianças que são inseridas no ambiente escolar ainda não têm controle dos esfíncteres e nos momentos das trocas de fraldas, deve se evitar fazer isso de forma mecânica, que faz com que se deixe perceber como esses momentos podem favorecer a criação de vínculos. Enquanto a troca da fralda, o professor pode conversar para acalmar o bebê, olhar sempre nos olhos dele, fazer carinhos, ajudam a criar um vínculo forte entre educadores e educandos.

Segundo Chapman e Campbell (2017), nas trocas de fraldas, ao ser transportado de um lado para o outro, o bebê deve sentir o amor e o carinho, o autor ainda diz que até um bebê consegue diferenciar um toque de carinho com aquele toque que foi feito de maneira grosseira.

A afetividade está ligada em todos os momentos que o educador está em contato com a criança. Ao realizar as atividades ele deve ter um olhar atento a todas essas necessidades emocionais das crianças por esta razão há a importância de profissionais qualificados, experientes e humanos, pois essas vivências marcarão de forma positiva ou negativa seu trajeto nesse ambiente escolar.

Chapman e Campbell afirmam que:

As crianças são mais emocionais que cognitiva, isto é, lembram-se muito mais de sentimentos que de fatos. Isso significa que seus filhos se lembram com mais facilidade de como se sentiram em determinadas situações do que dos detalhes do evento. (CHAPMAN; CAMPBELL, 2017, p. 131)

3. CONCLUSÃO

Não restam dúvidas de que na sala de aula, se torna imprescindível a presença de um educador que tenha consciência de sua importância como um agente transformador de vidas, que jamais saberá até onde sua influência pode chegar.

Um ambiente favorável, profissionais qualificados e um bom acolhimento, todos esses fatores contribuem para a construção de uma relação saudável com esses pequenos.

A criança tem necessidade de viver em um ambiente que receba carinho, amor e haja palavras de encorajamento. Críticas, julgamentos e comparações devem ser eliminados do ambiente familiar e escolar, se quisermos um relacionamento saudável e construtivo com a criança.

Quando a criança nota que o educador gosta dela, que apresenta certas qualidades como paciência, dedicação, a adaptação nesse novo ambiente e a aprendizagem torna-se mais fácil. Por isso a importância da criança se sentir amada, acolhida, aceita e ouvida, para que ela se adapte melhor e mais rápido nesse novo ambiente escolar e possa despertar para a curiosidade e o aprendizado. Ao contrário, quando há falta de afeto, desinteresse, os educadores podem contribuir na formação de crianças inseguras e com baixa autoestima.

É possível concluir através dessa pesquisa que a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos. Trata-se, pois, de um fator fundamental nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares.

É na escola que a criança desenvolve relações interpessoais, entra em contato com várias realidades e situações distintas e ao mesmo tempo desenvolve amizades, conceitos, críticas e diálogos, fatores que impulsionam as ações e escolhas da criança.

Segundo Krueger apud Saltini, (1997), as escolas têm contribuído para a construção de neuróticos, pois elas entendem mais sobre conteúdos e técnicas educativas do que sobre seres humanos. Isso ocorre porque na atualidade pouco valor se dá às necessidades emocionais do sujeito.

Na condição de educadores, é necessário estar atentos ao fato de que, enquanto não for dada atenção ao fator afetivo na relação educando e educador, corre se o risco de trabalhar só conteúdos, compartilhar conhecimentos, deixando de lado a construção do próprio sujeito, que envolve valores e o próprio caráter, necessários para o desenvolvimento integral da criança.

A afetividade promove a autoconfiança, a autoestima, o apoio mútuo e impacta positivamente na saúde do corpo e da mente. A afetividade da cor as nossas vidas, faz com que olhemos para o nosso dia a dia, para a nossa profissão e enxerguemos mais do que um meio de obter nosso sustento e sim vidas que necessitam de carinho, atenção e amor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 mai. 2024.

BERGOCCE, F. Universo Teen: viajando pelo mundo da criança e adolescente. São Paulo: Soul Editora, 2021.

CHAPMAN, G. As cinco linguagens do amor. São Paulo: Mundo Cristão, 1997.

FERREIRA, A. B. H. Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

GAZARO, D.C.S. O papel da afetividade na educação infantil. 2019. Disponível em http://abelardoluz.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/TC-Daniela.pdf. Acesso em: 09 mai. 2024.

KRUEGER, M.F. A relevância da afetividade na Educação Infantil. Instituto Catarinense de Pós-Graduação em Psicopedagogia. 2013. Disponível em: http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-04.pdf. Acesso em: 27 abr. 2024.

LAFRAIA, L.M. Porque o colo é essencial para o desenvolvimento do bebê. Sempre Família, 2019. Disponível em: https://www.semprefamilia.com.br/educacao-dos-filhos/por-que-o-colo-e-essencial-para-o-desenvolvimento-do-bebe/. Acesso em: 26 abr. 2024.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (org.). Henri Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2000.

MATOS, Giorgia. Carência afetiva infantil. 1ª ed. São Paulo, Fontenele Publicações, 2018 , edição Kindle, cap.3.

MENDES, D. Memórias afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2017.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem. Disponível em: https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2018/07/O-IMPACTO-DO-DESENVOLVIMENTO-NA-PRIMEIRA-INFaNCIA-SOBRE-A-APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

PAPALIA, D.E.; FELDMAN, R.D. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SALOMON, D. V. Como fazer uma monografia: elementos de metodologia do trabalho científico. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

SCHORN, S. Contribuições de Henri Wallon para o entendimento da constituição da estrutura psicológica humana no contexto histórico-cultural: primeira leitura sobre as questões das emoções. Ensaio. Ijuí: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em: https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/4767/3963. Acesso em: 12 mai. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Primeira infância: o que é e quais são os impactos na vida adulta. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-respostas-o-que-voce-precisa-saber-sobre-primeira-infancia/. Acesso em: 09 mai. 2024.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, H. Ciclo da aprendizagem: Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

WINNICOTT, D. W. A criança e o seu mundo. 6ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

INCLUSÃO EDUCACIONAL NA SAÚDE: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR

JUCINEIDE PEREIRA MENDONÇA

RESUMO

O estudo "Inclusão Educacional na Saúde: Estratégias e Desafios da Escolarização Hospitalar" aborda a complexidade da implementação eficaz da educação em ambientes hospitalares. A problematização central questiona como superar os desafios vinculados à falta de preparação da infraestrutura hospitalar, destacando a necessidade de investimentos em recursos educacionais, treinamento de professores especializados e adoção de tecnologias adaptadas às limitações físicas dos pacientes. Com o objetivo geral de analisar a viabilidade e eficácia da escolarização hospitalar, o estudo visa compreender os obstáculos associados à infraestrutura hospitalar e propor estratégias para promover uma educação inclusiva durante o tratamento médico. Este estudo exploratório qualitativo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, buscando consolidar conhecimentos existentes para embasar as análises e conclusões. Ao abordar a interseção entre saúde e educação, a pesquisa se propõe a oferecer insights relevantes para a melhoria da escolarização hospitalar, reconhecendo a importância de adaptações estruturais, capacitação de profissionais e integração de tecnologias. Ao considerar as particularidades de cada paciente, a falta de preparação da infraestrutura hospitalar torna-se um desafio a ser enfrentado, e o estudo visa contribuir para soluções inovadoras e sustentáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização Hospitalar; Inclusão Educacional; Infraestrutura Hospitalar; Limitações Físicas; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The study "Educational Inclusion in Health: Strategies and Challenges of Hospital Schooling" addresses the complexity of effectively implementing education in hospital environments. The central problematization questions how to overcome the challenges linked to the lack of preparation of the hospital infrastructure, highlighting the need for investments in educational resources, training of specialized teachers and adoption of technologies adapted to the physical limitations of patients. With the general objective of analyzing the feasibility and effectiveness of hospital education, the study aims to understand the obstacles associated with hospital infrastructure and propose strategies to promote inclusive education during medical treatment. This qualitative exploratory study is based on bibliographical research, seeking to consolidate existing knowledge to support the analyzes and conclusions. By addressing the intersection between health and education, the research aims to offer relevant insights for improving hospital education, recognizing the importance of structural adaptations, professional training and technology integration. When considering the particularities of each patient, the lack of preparation of the hospital infrastructure becomes a challenge to be faced, and the study aims to contribute to innovative and sustainable solutions.

KEY-WORDS: Hospital Schooling; Educational Inclusion; Hospital Infrastructure; Physical Limitations; Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional na área da saúde, mais especificamente no contexto da escolarização hospitalar, representa um desafio significativo, mas ao mesmo tempo uma oportunidade valiosa para garantir que crianças e adolescentes hospitalizados continuem a receber educação de qualidade, mesmo durante períodos de tratamento médico.

O cenário da escolarização hospitalar é complexo, envolvendo uma interação delicada entre profissionais da educação e da saúde. A principal estratégia é integrar os serviços educacionais nos ambientes hospitalares, adaptando o currículo conforme a necessidade e a condição de cada estudante. Dessa forma, busca-se minimizar as lacunas educacionais que podem surgir devido a períodos prolongados de ausência da escola tradicional.

A delimitação deste estudo é compreender as estratégias e desafios da escolarização hospitalar. Um dos desafios centrais nesse contexto é a necessidade de personalização do ensino, levando em consideração as diferentes idades, níveis de desenvolvimento e condições de saúde dos estudantes hospitalizados. Isso exige uma colaboração estreita entre professores, profissionais da saúde e familiares para entender as capacidades e limitações individuais, adaptando estratégias pedagógicas de acordo. Desta forma, como problematização a seguinte pergunta é essencial: Como superar os desafios relacionados à falta de preparação da infraestrutura hospitalar para a eficaz implementação da escolarização hospitalar, demandando investimentos em recursos educacionais, treinamento de professores especializados e adoção de tecnologias adaptadas às limitações físicas dos pacientes?

Como hipótese e em resposta a problematização; a infraestrutura hospitalar muitas vezes não está inicialmente preparada para a implementação eficaz da escolarização hospitalar. É crucial investir em recursos educacionais adequados, treinamento de professores especializados e tecnologias que possibilitem a continuidade do aprendizado, considerando as limitações físicas dos pacientes.

O objetivo geral deste estudo é analisar a viabilidade e eficácia da implementação da escolarização hospitalar, considerando os desafios relacionados à infraestrutura hospitalar e propondo estratégias para promover uma educação inclusiva durante o período de tratamento médico. Portanto, fazendo-se necessários os seguintes objetivos específicos: Estudar o estado atual da infraestrutura hospitalar em relação à capacidade de suporte à escolarização hospitalar; pesquisar e avaliar as necessidades educacionais específicas dos pacientes hospitalizados; demonstrar a eficácia de investimentos em recursos educacionais.

Este estudo se justifica pelo fato que a inclusão educacional na saúde, especialmente na escolarização hospitalar, requer uma abordagem multidisciplinar e personalizada. Superar os desafios associados a essa prática exige um comprometimento contínuo de profissionais da saúde, educadores, famílias e comunidade em geral. Ao proporcionar uma educação de qualidade durante períodos de tratamento médico, estamos não apenas cumprindo um dever social, mas também investindo no desenvolvimento integral desses jovens, capacitando-os para um futuro mais promissor.

Esse estudo exploratório qualitativo tem como base uma pesquisa bibliográfica. As seguintes bases de dados que foram acessadas; SCIELO, LILACS, CIDSAÚDE, PAHO, REPIDISCA, disponíveis online e publicados de 2019 a 2023.

Este estudo está divido em um capítulo e dois subcapítulos. O primeiro capítulo aborda a análise da infraestrutura hospitalar para escolarização. O primeiro subcapítulo apresenta as necessidades educacionais dos pacientes hospitalizados. O segundo subcapítulo aborda a eficácia de investimentos em recursos educacionais e tecnologias adaptadas.

ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA HOSPITALAR PARA ESCOLARIZAÇÃO

No âmbito deste estudo, um dos aspectos centrais a serem abordados é a avaliação da capacidade física e logística dos hospitais para sustentar programas de escolarização. Este primeiro enfoque visa lançar luz sobre a infraestrutura existente e suas potenciais adaptações para a efetiva implementação da educação em ambientes hospitalares (GOMES et al., 2023).

De acordo com Da Silva (2021) a análise da infraestrutura hospitalar se desdobrará, examinando critérios como a disponibilidade de espaços dedicados à aprendizagem, acessibilidade, conectividade e acomodações específicas para acomodar estudantes em diferentes estágios de saúde. Será explorada a necessidade de ambientes adaptáveis, respeitando as normas sanitárias e as características particulares de cada caso, para assegurar um ambiente propício ao aprendizado.

A atenção será direcionada à logística hospitalar associada à implementação de programas educacionais. Será investigado o processo de integração entre os setores de saúde e educação, buscando compreender como a administração hospitalar lida com a inclusão de atividades educacionais em sua rotina diária. Além disso, serão examinadas as práticas existentes para a gestão de recursos, a coordenação entre profissionais de saúde e educadores, bem como a flexibilidade organizacional para acomodar as demandas variáveis dos programas de escolarização (SILVA et al., 2021).

Dessa maneira, fornece uma visão abrangente sobre a capacidade física e logística dos hospitais em relação à escolarização, delineando as áreas que requerem aprimoramento e destacando boas práticas que possam servir como modelo para otimizar a implementação de programas educacionais em contextos hospitalares. A compreensão profunda desses aspectos é crucial para a formulação de estratégias que garantam não apenas a viabilidade, mas também a eficácia dos programas de escolarização em ambientes hospitalares, visando proporcionar uma educação contínua e de qualidade aos estudantes em processo de tratamento médico (DE ARAUJO OLIVEIRA et al., 2023).

No desenvolvimento desta pesquisa, segundo Castro et al., (2022) uma análise aprofundada das lacunas estruturais e tecnológicas emerge como uma peça fundamental para compreender os desafios inerentes à eficácia da implementação da escolarização hospitalar. Este aspecto específico do estudo se propõe a identificar e examinar de maneira minuciosa as deficiências existentes tanto na estrutura física quanto nas ferramentas tecnológicas disponíveis nos contextos hospitalares, com o intuito de propor soluções viáveis.

O foco recairá sobre a identificação das lacunas estruturais, abordando elementos como a falta de salas de aula adaptadas, espaços inapropriados para o ensino individualizado e a ausência de recursos pedagógicos adequados ao ambiente hospitalar. Serão investigadas as possíveis barreiras arquitetônicas e logísticas que podem

comprometer a acessibilidade e a eficácia do processo educacional, destacando áreas específicas que necessitam de intervenções estruturais para melhorar a experiência de aprendizado dos estudantes hospitalizados (SCHWINGEL et al., 2021).

A análise se voltará para as lacunas tecnológicas, considerando a crescente importância da integração de recursos digitais na educação. Será examinada a disponibilidade e a eficácia de ferramentas tecnológicas para a educação à distância, comunicação virtual entre professores e alunos, e acesso a conteúdos educacionais online. A identificação de deficiências nesse domínio visa apontar para a necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica, treinamento de profissionais e adaptação de métodos pedagógicos para o contexto hospitalar (DE MORAES SANTOS, 2021).

Ao explorar essas lacunas estruturais e tecnológicas, segundo Vale (2022) o objetivo é criar uma base de entendimento abrangente, evidenciando os obstáculos específicos que podem comprometer a eficácia da escolarização hospitalar. Além disso, busca-se fornecer insights práticos para a formulação de estratégias de superação dessas deficiências, garantindo que a implementação de programas educacionais em ambientes hospitalares seja não apenas possível, mas também efetiva. A identificação criteriosa dessas lacunas contribuirá para a construção de um arcabouço sólido, capaz de sustentar e fortalecer a integração bem-sucedida da educação no contexto desafiador da hospitalização.

No contexto da escolarização hospitalar, a infraestrutura hospitalar emerge como um fator crítico, apresentando desafios significativos que impactam diretamente a eficácia da implementação de programas educacionais. A complexidade dessa temática reside na necessidade de adaptar os ambientes hospitalares, inicialmente concebidos para finalidades médicas, para incorporar eficientemente práticas educacionais (DE ARAÚJO et al., 2021).

Um desafio central é a falta de preparação da infraestrutura hospitalar para a escolarização. Muitos hospitais não foram originalmente projetados considerando a inclusão de espaços educacionais, salas de aula adaptadas ou instalações adequadas para a realização de atividades pedagógicas. A escassez de ambientes apropriados para a aprendizagem pode dificultar a oferta de uma educação de qualidade e individualizada para os estudantes hospitalizados (SOBRINHO FILHO et al., 2021).

Segundo Ganem et al., (2019) a acessibilidade física é outro aspecto crítico, especialmente para aqueles com limitações de mobilidade. Barreiras arquitetônicas, corredores estreitos e a falta de recursos adaptados podem representar obstáculos significativos, afetando diretamente a participação plena dos estudantes nas atividades educacionais. A adequação dos espaços, portanto, torna-se imperativa para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições de saúde, tenham acesso equitativo à educação.

Outro desafio relevante é a integração da educação no fluxo hospitalar diário. A rotina hospitalar, frequentemente focada em procedimentos médicos, exames e tratamentos, pode não ser naturalmente compatível com a estruturação de um ambiente educacional. A necessidade de conciliar horários médicos com os educacionais, muitas vezes, requer uma coordenação complexa entre equipes médicas e educacionais, sendo crucial para garantir a continuidade do processo de aprendizagem (PEREIRA et al., 2021).

Além disso, a falta de recursos aducacionais específicos e atualizados dentro dos hospitais pode representar um desafio adicional. Livros didáticos, materiais pedagógicos adaptados, tecnologias educacionais e outros recursos podem não estar prontamente disponíveis, dificultando a criação de um ambiente enriquecedor e estimulante para os estudantes hospitalizados (FREIRE, 2021).

Nesse contexto, segundo Pedrosa (2021) é vital destacar que superar esses desafios requer uma abordagem multifacetada, que vai desde a adaptação física dos espaços até a integração eficaz de práticas educacionais na rotina hospitalar. Investimentos significativos em infraestrutura, treinamento de profissionais e colaboração estreita entre equipes médicas e educacionais são fundamentais para criar um ambiente hospitalar verdadeiramente inclusivo, onde a educação se torna uma parte integral e essencial do processo de cura e desenvolvimento dos pacientes.

NECESSIDADES EDUCACIONAIS DOS PACIENTES HOSPITALIZADOS

Um dos aspectos cruciais que merece atenção minuciosa é o estudo das particularidades individuais de cada paciente, levando em consideração fatores como idade, nível de desenvolvimento e condições de saúde específicas. Esta análise aprofundada busca estabelecer um entendimento abrangente das características singulares de cada estudante hospitalizado, a fim de informar e orientar a implementação de programas de escolarização adaptados às suas necessidades (DE ARAÚJO et al., 2021).

Ao explorar a primeira dimensão desse estudo, enfocaremos a consideração da idade dos pacientes. A diversidade etária entre os estudantes hospitalizados implica em

abordagens pedagógicas diferenciadas, uma vez que as demandas educacionais e as estratégias de ensino variam consideravelmente de acordo com a faixa etária. Compreender como a idade influencia a receptividade à educação, as preferências de aprendizagem e as expectativas de desenvolvimento é crucial para adequar o processo educacional de maneira eficaz (SCHWINGEL et al., 2021).

A segunda vertente deste estudo concentra-se no exame do nível de desenvolvimento de cada paciente. Crianças e adolescentes encontram-se em estágios distintos de maturidade cognitiva e emocional, o que implica na necessidade de estratégias de ensino adaptadas. De acordo com Vale (2022) a identificação das particularidades do desenvolvimento individual orienta a escolha de métodos pedagógicos que se alinhem ao estágio de aprendizagem de cada estudante, promovendo uma abordagem mais personalizada e efetiva.

No terceiro aspecto, é dedicado à análise das condições de saúde específicas de cada paciente. As variabilidades nas condições médicas exigem uma abordagem altamente personalizada, considerando as limitações físicas, emocionais e temporais impostas pela condição de saúde. Essa análise profunda possibilita a criação de estratégias de ensino flexíveis, capazes de se adaptar às exigências clínicas de cada caso, garantindo que o processo educacional seja integrado de forma harmônica ao tratamento médico em curso (GOMES et al., 2023).

Portanto, ao estudar as particularidades de cada paciente, este trabalho visa oferecer uma visão holística que transcende as limitações genéricas da educação convencional. Ao compreender a idade, o nível de desenvolvimento e as condições de saúde específicas de cada estudante hospitalizado, espera-se proporcionar insights fundamentais para a formulação de estratégias educacionais que atendam não apenas às necessidades acadêmicas, mas também ao bem-estar integral dos pacientes em processo de tratamento médico (DA SILVA, 2021).

No escopo deste estudo, uma análise detalhada das limitações físicas dos pacientes emerge como um aspecto crucial para compreender de que forma tais restrições podem influenciar o acesso e a participação nas atividades educacionais, configurando um elemento essencial na abordagem da escolarização hospitalar. Este enfoque específico, objetiva investigar as particularidades físicas de cada paciente, considerando a diversidade de idades, níveis de desenvolvimento e condições de saúde específicas (FREIRE, 2021).

Ao estudar as particularidades de cada paciente, o primeiro aspecto a ser considerado é a faixa etária. Crianças, adolescentes e adultos apresentam necessidades distintas no processo educacional, demandando abordagens pedagógicas adaptadas às diferentes fases do desenvolvimento humano. O entendimento dessas nuances é essencial para a elaboração de programas educacionais que sejam sensíveis às demandas específicas de cada grupo etário, proporcionando uma experiência de aprendizado mais eficaz e inclusiva (SOBRINHO FILHO et al., 2021).

De acordo com Gomes et al., (2023) outro elemento a ser explorado é o nível de desenvolvimento individual de cada paciente. As capacidades cognitivas, emocionais e sociais variam consideravelmente, mesmo dentro de uma mesma faixa etária. Assim, a personalização do ensino, levando em conta as características específicas de cada estudante, torna-se imperativa para garantir que o conteúdo educacional seja relevante e acessível, respeitando o ritmo e as habilidades de aprendizado de cada indivíduo.

No contexto da escolarização hospitalar, as condições de saúde específicas de cada paciente desempenham um papel crucial. Limitações físicas, decorrentes de doenças ou procedimentos médicos, podem impactar significativamente a capacidade do estudante de participar plenamente das atividades educacionais. Nesse sentido, é essencial realizar uma avaliação detalhada das restrições físicas, considerando a mobilidade, a fadiga e outros fatores que possam afetar diretamente o engajamento do paciente no processo de aprendizado (DA SILVA, 2021).

Assim, este estudo visa lançar luz sobre a complexidade das limitações físicas dos pacientes e como essas limitações se entrelaçam com diferentes aspectos do processo educacional. A compreensão profunda dessas variáveis é fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas flexíveis e adaptáveis, assegurando que a escolarização hospitalar seja verdadeiramente inclusiva e capaz de atender às necessidades singulares de cada estudante, independentemente das limitações físicas que possam enfrentar durante o período de tratamento médico.

EFICÁCIA DE INVESTIMENTOS EM RECURSOS EDUCACIONAIS E TECNOLOGIAS ADAPTADAS

A avaliação do impacto de investimentos em materiais didáticos, livros, jogos educativos e outras ferramentas no ambiente hospitalar configura um aspecto fundamental para compreender como a disponibilidade desses recursos pode influenciar positivamente a experiência educacional de pacientes durante o período de tratamento médico. Este enfoque específico busca analisar de maneira abrangente como a provisão

adequada de materiais didáticos pode contribuir para a eficácia da escolarização hospitalar (PEDROSA, 2021).

No âmbito da escolarização hospitalar, segundo Da Silva (2021) a adequação e diversidade de materiais didáticos ganham destaque. O primeiro aspecto a ser considerado é a personalização do conteúdo, adequando-o às necessidades e capacidades individuais de cada estudante. Investir em materiais didáticos adaptáveis a diferentes faixas etárias, níveis de desenvolvimento e condições de saúde específicas é crucial para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

A disponibilidade de livros, por exemplo, desempenha um papel fundamental na promoção da leitura e no estímulo à imaginação, proporcionando uma fuga temporária das realidades hospitalares. Além disso, jogos educativos podem ser ferramentas valiosas para o aprendizado lúdico, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, mesmo em ambientes desafiadores como os hospitais (CASTRO et al., 2022).

O impacto desses investimentos também se estende à criação de um ambiente educacional estimulante e motivador. A presença de recursos visuais, interativos e envolventes pode transformar o espaço hospitalar em um local propício à aprendizagem, contribuindo para a manutenção do interesse e engajamento dos estudantes mesmo diante das adversidades relacionadas à saúde (DE MORAES SANTOS, 2021).

Além disso, de acordo com Silva et al., (2021) a introdução de tecnologias educativas, como aplicativos interativos e plataformas online, amplia as oportunidades de acesso ao conhecimento, proporcionando uma alternativa flexível para a continuidade dos estudos, principalmente em situações de longa permanência no ambiente hospitalar.

Este estudo visa não apenas avaliar o impacto imediato desses investimentos, mas também compreender como a presença de materiais didáticos, livros, jogos educativos e outras ferramentas pode contribuir para a construção de um ambiente educacional enriquecedor em contextos hospitalares. A análise detalhada desse aspecto proporcionará insights valiosos para a formulação de estratégias que otimizem o suporte educacional oferecido aos pacientes, promovendo não apenas a continuidade do aprendizado, mas também o desenvolvimento integral durante o período de tratamento médico.

No contexto da escolarização hospitalar, de acordo com Castro et al., (2022) a identificação de parcerias estratégicas com instituições educacionais e empresas emerge como uma abordagem fundamental para assegurar o fornecimento de recursos que atendam às necessidades específicas dos estudantes durante o período de tratamento médico. Este aspecto específico da pesquisa visa compreender como colaborações estratégicas podem contribuir para enriquecer o ambiente educacional em ambientes hospitalares.

No âmbito educacional, a formação de parcerias estratégicas com instituições de ensino tradicionais pode ser um diferencial significativo. A troca de conhecimentos, a partilha de recursos e a colaboração na adaptação de currículos são elementos essenciais para garantir a continuidade do aprendizado dos estudantes hospitalizados. A contribuição de educadores especializados provenientes dessas parcerias pode agregar valor ao processo educacional, trazendo novas perspectivas e abordagens pedagógicas que atendam às particularidades do ambiente hospitalar (FREIRE, 2021).

Além disso, a colaboração com empresas e organizações do setor privado desempenha um papel vital na obtenção de recursos financeiros e materiais. Empresas engajadas na responsabilidade social corporativa podem direcionar investimentos para a criação de infraestrutura educacional, doação de materiais didáticos e tecnológicos, além de oferecer suporte financeiro para a capacitação de profissionais envolvidos na escolarização hospitalar (SILVA et al., 2021).

A criação de parcerias estratégicas também pode se estender à área tecnológica. Empresas de tecnologia educacional podem contribuir com a implementação de plataformas digitais, aplicativos interativos e soluções inovadoras que facilitem o acesso ao conhecimento, superando as barreiras físicas que os pacientes hospitalizados enfrentam (DE MORAES SANTOS, 2021).

Além disso, a formação de parcerias com instituições culturais, como museus e centros de ciência, pode enriquecer o conteúdo educacional, proporcionando experiências virtuais ou presenciais que ampliem o escopo do aprendizado para além das paredes hospitalares (SCHWINGEL et al., 2021).

Segundo Pedrosa (2021) essas parcerias estratégicas não apenas oferecem recursos materiais, mas também promovem um sentido de comunidade e responsabilidade compartilhada. A colaboração entre setores diversos, unindo esforços de instituições educacionais, empresas e organizações sociais, representa um modelo robusto para enfrentar os desafios da escolarização hospitalar de maneira abrangente e sustentável.

Assim, este estudo visa não apenas destacar a importância da identificação de parcerias estratégicas, mas também entender como essas colaborações podem ser

catalisadoras essenciais para a eficácia da escolarização hospitalar. A análise aprofundada desse aspecto proporcionará insights valiosos para a criação de modelos de parcerias inovadores e adaptáveis, capazes de fornecer suporte contínuo e personalizado aos estudantes hospitalizados, garantindo uma educação de qualidade mesmo diante das adversidades relacionadas à saúde (SOBRINHO FILHO et al., 2021).

A integração de tecnologias adaptadas e o treinamento adequado dos professores representam aspectos cruciais no desafio da escolarização hospitalar, visando criar um ambiente educacional dinâmico e acessível para estudantes em tratamento médico. Nesse contexto, as tecnologias adaptadas desempenham um papel vital, proporcionando soluções inovadoras que podem superar as barreiras físicas e de mobilidade, frequentemente presentes em ambientes hospitalares (DE ARAUJO OLIVEIRA et al., 2023).

A adoção de tecnologias educacionais adaptadas às limitações físicas dos pacientes é essencial para promover a continuidade do aprendizado. Plataformas digitais, aplicativos interativos e recursos multimídia podem oferecer flexibilidade, permitindo que os estudantes acessem o conteúdo educacional de maneira remota, estejam eles em leitos hospitalares ou em outros espaços dentro da instituição de saúde. Dessa forma, as barreiras geográficas e as limitações de deslocamento podem ser mitigadas, contribuindo para a inclusão efetiva de todos os estudantes, independentemente de sua localização física (CASTRO et al., 2022).

Paralelamente, segundo Pereira et al., (2021) o treinamento de professores é um fator determinante para o sucesso da escolarização hospitalar. Os educadores precisam estar preparados para lidar com as complexidades do ambiente hospitalar, compreendendo as necessidades específicas dos estudantes em termos de saúde e bem-estar. O treinamento especializado capacita os professores a adaptarem currículos, implementarem tecnologias de forma eficaz e ajustarem as metodologias pedagógicas conforme a situação clínica de cada aluno.

Além disso, o treinamento também deve abordar as competências necessárias para a interação com profissionais de saúde, pais e cuidadores, estabelecendo uma colaboração eficaz e uma comunicação contínua. A compreensão da dinâmica hospitalar, dos protocolos médicos e das especificidades de cada caso é fundamental para que os educadores possam ajustar seus planos de ensino de maneira sensível e personalizada (SILVA et al., 2021).

Segundo De Araujo Oliveira et al., (2023) a implementação bem-sucedida de tecnologias adaptadas e o treinamento efetivo dos professores não apenas facilitam o acesso à educação, mas também promovem a independência dos estudantes hospitalizados. Essas estratégias contribuem para a mitigação do impacto psicossocial da hospitalização, criando um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral.

Portanto, a interseção entre tecnologias adaptadas e treinamento de professores é crucial para enfrentar os desafios únicos da escolarização hospitalar. Ao integrar eficazmente esses dois elementos, podemos criar um ambiente educacional dinâmico, inclusivo e adaptável, assegurando que os estudantes em tratamento médico tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o bem-estar emocional e social durante o período hospitalar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a abordagem holística da escolarização hospitalar exige uma compreensão profunda e abrangente dos desafios enfrentados pelos estudantes durante o período de tratamento médico. Ao longo deste estudo, exploramos diferentes aspectos que permeiam a eficácia da implementação da educação em ambientes hospitalares, desde a avaliação da infraestrutura física até a consideração das limitações individuais dos pacientes.

A análise das lacunas estruturais e tecnológicas ressalta a importância de investir não apenas em recursos educacionais, mas também na adaptação da infraestrutura hospitalar para proporcionar um ambiente propício à aprendizagem. A identificação das particularidades de cada paciente, considerando idade, nível de desenvolvimento e condições de saúde, revela a necessidade de estratégias personalizadas que atendam às demandas únicas de cada indivíduo.

A avaliação do impacto de investimentos em materiais didáticos, livros, jogos educativos e outras ferramentas destaca a relevância desses recursos na promoção de uma educação inclusiva e estimulante. Além disso, a compreensão das limitações físicas dos pacientes revela a importância de adaptar as atividades educacionais para garantir o acesso e a participação plena de todos, independentemente das condições de saúde.

Finalmente, a identificação de parcerias estratégicas com instituições educacionais e empresas emerge como uma estratégia fundamental para enriquecer o ambiente educacional hospitalar. A colaboração entre diferentes setores da sociedade contribui não apenas com recursos materiais, mas também com expertise e perspectivas diversificadas, fortalecendo o suporte educacional oferecido aos estudantes hospitalizados.

Portanto, a escolarização hospitalar é um desafio complexo, mas é também uma oportunidade valiosa para assegurar que o direito à educação seja mantido mesmo em circunstâncias adversas. Este estudo oferece uma visão aprofundada e integrada, destacando a necessidade de abordagens flexíveis, personalizadas e colaborativas para garantir o sucesso da educação em ambientes hospitalares. Ao enfrentar os desafios identificados e aproveitar as oportunidades de parceria, podemos construir um cenário mais inclusivo, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes hospitalizados e preparando o terreno para um futuro mais promissor.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Joelma Fátima; DE PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. O papel dos professores das crianças em tratamento de saúde e das brinquedotecas hospitalares: diferentes desafios. Research, Society and Development, v. 11, n. 2, p. e42311226052-e42311226052, 2022.

DA SILVA, Karla Rona. Classe hospitalar: desafios e perspectivas para a gestão em saúde. VIEIRA, Silvana Lima (Org.). Gestão do trabalho, educação e saúde: desafios agudos e crônicos. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021., 2021.

DE ARAÚJO, Kathy Souza Xavier; BERNARDO, Klebson Felismino; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. O atendimento psicopedagógico hospitalar e as tecnologias assistivas: Importantes aliados no processo de inclusão. Revista Conexão UEPG, v. 17, n. 1, p. 53, 2021.

DE ARAUJO OLIVEIRA, Maria Alana; DOS SANTOS NETO, Manuel Bandeira. Pedagogia Hospitalar: os principais desafios e o processo de ressignificação dos estigmas sociais: Hospital pedagogy: the main challenges and the process of resignification of social stigmas. Revista Cocar, v. 19, n. 37, 2023.

DE MORAES SANTOS, Dulcenéia. Desafios e possibilidades da prática pedagógica nas classes hospitalares. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 6, p. 928-942, 2021.

FREIRE, Thaiana Andrade de Souza. Desafios da escolarização de crianças e adolescentes com osteogênese imperfeita na experiência da classe hospitalar do Hospital Universitário Professor Edgard Santos–HUPES. 2021.

GANEM, Leila de Souza; SILVA, Carla Cilene Baptista da. Ações do Atendimento Pedagógico Domiciliar: Possibilidades e Desafios. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, p. 587-602, 2019.

GOMES, Alyne; DE CARVALHO, Isaías Francisco. A oferta de educação hospitalar para jovens e adultos no Brasil: uma análise das políticas educacionais (2000-2010). Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 16, n. 35, p. e18908e18908, 2023.

PEDROSA, Emerson Marinho. Construindo uma prática pedagógica:

Aprendendo a aprender com o ensino de ciências na Classe Hospitalar Semear.

2021.

PEREIRA, Roger Trindade; ROLIM, Carmem Lucia Artioli. Tendências temáticas da pesquisa em Educação Hospitalar no Brasil: desafios e contribuições. Revista Linhas, v. 22, n. 48, p. 267-302. 2021.

SCHWINGEL, Paulo Adriano; PEDROSA, Emerson Marinho; PEDROSA, Cristiane Rose de Lima. Práticas docente e o uso da tecnologia na Classe Hospitalar Semear. Ensino Em Re-Vista, v. 28, 2021.

SILVA, Cleverson Ramom Carvalho; DOS SANTOS, Alessandra Alves Mendonça. O atendimento educacional domiciliar como ferramenta de inclusão da criança e do adolescente. Lecturas: Educación Física y Deportes, v. 26, n. 278, 2021.

SOBRINHO FILHO, Antônio Carlos; PEREIRA, Edilson Raniere Gonçalves; CARLOS, Gerúnia Moraes Santos. O trabalho docente nos espaços hospitalares: um desafio na contemporaneidade. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 11, p. 1860-1875, 2021.

VALE, Márcia Pereira Martins. Formação de professores: desafios no atendimento pedagógico domiciliar no processo de escolarização na Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce–2012 a 2020. 2022.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA E DE APRENDIZAGEM

JULIANA APARECIDA DA SILVA CRUZ

RESUMO

Observamos hoje algumas dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem: algumas relacionadas às crianças e outras, ao professor. Voltamos nossa atenção para a questão da aprendizagem e dos processos relacionados que podem ajudar na compreensão de conceitos e apropriação de conteúdos e vemos na música um instrumento que pode contribuir nesse processo. A importância da música como disciplina é um assunto relevante desde a antiguidade, pois a formação musical oferece o auxílio ideal para o desenvolvimento psíquico e emocional de crianças e jovens, porém aqui queremos ressaltar o uso da mesma em sala de aula para melhor aproveitamento dos conteúdos programáticos.

Palavras-chave: Música, Didática, Formação, Compreensão, Conteúdo.

ABSTRACT

We observe today some difficulties related to the process of teaching and learning: some related to children and others, to the teacher. We turn our attention to the question of learning and related processes that can help in the understanding of concepts and appropriation of contents and we see in music an instrument that can contribute in this process. The importance of music as a discipline is a relevant subject since antiquity, since musical training offers the ideal aid for the psychic and emotional development of children and young people, but here we would like to emphasize the use of it in the classroom for better use of the contents programmatic.

Keywords: Music, Teaching, Training, Understanding, Content.

INTRODUÇÃO

Para essa prática temos a Lei Nº 11.769 sancionada pelo presidente Luís Inácio no dia 18 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que tem por objetivo geral abrir espaço para que os alunos possam se expressar, se comunicar, bem como promover experiências de apreciação e abordagem em seus vários contextos culturais e históricos. Temos uma riqueza cultural e artística vasta que precisa ser incorporada, de fato, no projeto educacional. Isso só acontecerá se escolas e espaços que trabalham com educação começarem a valorizar e incorporar, também, conteúdos e formas culturais presentes na diversidade da textura social. Neste artigo, vamos enfatizar a música como estimada sugestão.

Sabendo que há escolas e professores que preparam aulas que não despertam o interesse dos alunos, ocasionando a falta de atenção, o baixo rendimento escolar e um aprendizado mecânico, pretendemos identificar na literatura existente, como a música pode ser um recurso didático e o porquê a mesma não é utilizada com mais frequência como recurso de aprendizagem e memorização dos assuntos de cada disciplina, proporcionando assim uma aula mais dinâmica. No contexto escolar, a música ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida. Não significa que a música se torne o único recurso de ensino, mas de que forma pode facilitá-lo, pois o aluno convive com ela desde muito pequeno. A música pode ser uma atividade divertida e que ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional do indivíduo, pois desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão. Pode até mesmo transformar conceitos espontâneos em conceitos científicos. Existe uma indesmentível e forte correlação entre a educação da música e o desenvolvimento das habilidades que as crianças necessitam para se tornarem bem-sucedidas na vida. Autodisciplina, paciência, sensibilidade, coordenação, e a capacidade de memorização e de concentração são valorizadas com o estudo da música. Estas qualidades acompanharão os educandos em qualquer caminho que escolham para a sua vida. A aprendizagem, juntamente com a música, pode ter uma influência na formação das crianças que é apenas secundada pelo amor dos pais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A música também proporciona um importante modo de expressão pessoal. Todos sentimos a necessidade de estar em contato com os nossos parceiros e amigos. A autoestima é um subproduto desta expressividade. O uso da música na aprendizagem, também valoriza o trabalho em equipe, pois, para que uma orquestra tenha sucesso, todos os seus elementos têm que trabalhar em conjunto harmoniosamente com um único objetivo, o

desempenho, e têm que se comprometer a aprender a música, participar em ensaios, e praticar música em conjunto. Por isso, sua importância também em sala de aula. Para subsídio científico, ao longo da realização deste estudo, uma extensa busca por referências teóricas foi empreendida.

Contudo, os resultados dessa busca apontaram a pequena quantidade de trabalhos publicados que abordam a utilização da música nas aulas e seus fundamentos, porém, são referenciais de importante relevância. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa que adota a revisão bibliográfica de autores e suas obras para a obtenção de informações capazes de ajudar o desenvolvimento desse artigo. Optamos por ir a campo em busca de informações a respeito de práticas adotadas por professores que envolvam a música como instrumento. São abordados professores de escolas aleatórias com a finalidade de responderem a um questionário com questões fechadas e abertas, referentes ao assunto aqui tratado, tendo como objetivo averiguar se os professores utilizam a música como instrumento de apoio no processo de ensino aprendizagem e qual a sua importância como recurso didático- pedagógico no Ensino Fundamental I. Diante dos resultados obtidos em nossa pesquisa de campo e na busca por referências teóricas sobre o tema deste trabalho, nossas inquietações e desejo de estudá-lo mais profundamente tornaram-se ainda maiores. Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão acerca da utilização da música nas aulas e assim promover a discussão sobre a relevância desse assunto.

A música, como qualquer outra arte, acompanha historicamente o desenvolvimento da humanidade. Antes mesmo do descobrimento do fogo, o ser humano já se comunicava por meio de sinais e sons rítmicos. Bréscia (2003), afirma que a música está presente em quase todas as manifestações sociais e pessoais do indivíduo desde os tempos mais antigos. Contudo, com o decorrer do tempo e com a modificação no espaço geográfico o homem tornouse civilizado descobrindo a linguagem e a escrita, mas, apesar disso, a música faz parte de seu contexto histórico na modernidade e na contemporaneidade. Assim como qualquer outro vestígio histórico, a música não pode ser utilizada como "prova" de uma verdade absoluta.

Como linguagem, ela tem sido considerada uma fonte para o conhecimento acadêmico, tal qual historiadores como Contier (1985) e Tinhorão (1998) 5224 apontam. Essa linguagem transforma-se em recurso didático na medida em que é chamada para responder perguntas adequadas aos objetivos propostos, um deles mais centralmente que é o de promover o desenvolvimento dos conteúdos programáticos a partir do processo de transformação de conceitos espontâneos em conceitos científicos. Soares (2008, p. 209) diz que a "utilização da música como recurso didático foi uma constante (...) considerávamos inovadora a análise de letras de música, e satisfatória a utilização do método 'ouvir e interpretar'". Tais considerações nos permitem acreditar que a música pode facilitar a compreensão do aluno, pois estabelece empatia entre autor/compositor e o mesmo.

A empatia é um conceito que ocorre quando todos os sujeitos – compositores e alunos – se identificam com o contexto histórico, passando a pensar historicamente, ou seja, se colocando no lugar do outro. Segundo Felgueiras (1994, p. 57): A empatia está associada à simpatia, à projeção de sentimentos ou, mesmo, à identificação com outros personagens (...). Se empatia for entendida como uma disposição para ter em conta os pontos de vista de grupos que, de um modo diferente de nós, acreditaram, valorizaram e sentiram determinados processos ou eventos, então, podê-la-emos também enquadrar, como alguns pretendem, nas atividades cognitivas. Assim, é possível levantar a hipótese de que o aluno, nas situações em que a música é utilizada como recurso didático, se identifica com o assunto, podendo transformar seus conceitos espontâneos em conceitos científicos. Gardner (1996), admite que a inteligência musical está relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa e da discriminação dos elementos constituintes da música.

A música é composta basicamente por: Som: Vibrações sonoras regulares de corpos elásticos que se repetem com a mesma velocidade como as do pêndulo de um relógio. Sendo que as vibrações irregulares, são denominados ruídos. O que se chama de melodia é a sucessão rítmica e bem ordenada de sons, já a harmonia é a combinação simultânea e harmoniosa de sons, enquanto o ritmo é a combinação dos valores no discurso musical, regulados pela maior ou menor duração. Conforme Wilhems Apud Gainza (1988, p.36), cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico que mobiliza com exclusividade ou mais intensamente, o ritmo musical induz ao movimento corporal.

A melodia estimula a afetividade, a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação, ou para a restauração da ordem mental do homem. "Pitágoras, filósofo grego da antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. As sensações de bem-estar com a aplicação da música, já eram consideradas naquela época. Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura" (BRESCIA, 2003) FARIA

(2001) afirma que, para a aprendizagem da música, é muito importante, o aluno conviver com ela desde muito pequeno.

A música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula. Antigamente, a música era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e Filosofia. A música no contexto da educação vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdos, números, letras etc., traduzidos em canções.

No início do século XX, aparecem os métodos ativos de Decroly, Montessori, Dalton e Pakhurst, formando a nova escola. Esses pensadores trataram a música como um dos principais recursos didáticos para o sistema educacional, reconhecendo o ritmo como um elemento ativo da música, favorecendo as atividades de expressão e criação. Quando falamos na natureza do conhecimento de música, estamos antes de tudo, pressupondo a existência de um conhecimento proveniente da experiência musical.

A educação pela música proporciona uma educação profunda e total. "A música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza e por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento. A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade." (GAINZA,1988). Caroline Cao Ponso (2008, p.14) reforça dizendo, que "a música é um saber específico, não com caráter fechado em si, mas que auxilia, interage, enriquece e é aprendida em conjunto com as demais áreas do conhecimento, seja matemática, literatura, ou a história." As atividades musicais realizadas na escola não visam à formação de músicos, mas, contato, vivência e compreensão da linguagem musical. Por isso, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser.

A esse respeito Katsch e Merle-Fishman apud Bréscia (2003, p.60) afirmam que "[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças". De acordo com Gainza (1988) as atividades musicais na escola podem ter objetivos profiláticos, nos seguintes aspectos: Físico: oferecendo atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga; Psíquico: promovendo processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro; Mental: proporcionando situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão. Mateus (apud RAMIN, 2012) destaca que a música é elemento facilitador para a compreensão e aprendizagem do ser humano.

Essa visão é reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais quando afirma que os alunos são capazes de utilizar as diferentes linguagens verbais, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p.7). Segundo Figueiredo (2004, p.

60), "aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente".

O professor de Educação Infantil e Anos Iniciais, com conhecimentos em educação musical, além do trabalho musical em si, poderão compreender, com mais clareza, os objetivos da educação musical no espaço da aula, rompendo com práticas tradicionais, fragmentadas, que se sustentam, sobremaneira, no adornamento de rotinas da escola. Swanwick (1988, p. 89) confirma que a "música pode ser usada para propostas não musicais". [...] ampliar a visão de mundo, oportunizando e discutindo experiências que envolvem diferentes sistemas simbólicos construídos pela civilização, cada uma das artes precisa ser tratada de maneira consistente na escola e na educação em geral (Figueiredo, 2009).

O uso da música pode ocorrer de forma tradicional, com um professor de música e um conhecimento mais específico sobre o assunto, pode também ser aplicado por outros professores de outras áreas de ensino, com o uso de equipamentos como rádios, aparelhos de som e letras com interpretação ou ainda pode também ser trabalhada com o uso de tecnologia digital. O uso de softwares para ensino de música, já é uma realidade no mundo e pode ser aplicada na construção de conhecimento aliando prazer a tecnologia. Além da possibilidade do uso da música na forma mais simplificada, através de um simples aparelho reprodutor e o cd (mídia), acompanhado da letra e um comentário previamente elaborado, a música permite que se utilize jogos ou brincadeiras como ponto de partida para outras atividades. Jogos com etapas marcadas pela música, ou então a utilização da música com letra modificada numa espécie de paródia pode ser usada para auxiliar na fixação de conteúdo. A principal vantagem que se verifica quando se utiliza a música no ensino de uma determinada disciplina é a abertura.

Poderíamos dizer assim, que seria um segundo caminho comunicativo não verbal, pois a música desperta e desenvolve nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias da disciplina alvo. (FERREIRA, 2008) Desta forma, observa-se que, a música trabalhada de maneira correta, gera um grande resultado como recurso didático. Ferreira (2008) sugere que as disciplinas devem trabalhar, em alguns casos com ampla aplicação e em outros, restrita aplicação. "Em física, as variações dos movimentos comparados; artes, as variantes sonoras existentes na música; biologia, as diferentes possibilidades de emissão de sons por aparelhos auditivos e fonador; geografia, manifestações musicais indígenas; história, análise das letras antigas e atuais; língua portuguesa e literatura, análise da formação de palavras e gêneros literários, língua estrangeira, a presença de termos estrangeiros em músicas brasileiras; e muitas outras possibilidades." A análise das letras de canções populares, que tratam de temas científicos, quando utilizada em sala de aula como um recurso didático, não parece ser um fator limitante para auxiliar no processo ensino aprendizagem, ao contrário, é uma estratégia que motiva os jovens e que pode ser utilizado de forma interdisciplinar, como foi abordado por Matos apud Massarani (2006).

As atividades musicais nas escolas devem partir do que as crianças já conhecem desta forma, se desenvolve dentro das condições e possibilidades de trabalho de cada professor. FARIA (2001, p. 4), "A música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência". Para

Bréscia (2003, p. 81) "[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo".

Além do entendimento da música como prática social e de seus benefícios, poderíamos também pensar que temos que integrar a música na escola porque existe uma lei federal, número 11.769, aprovada em 2008 (Brasil, 2008), que determina seu ensino na educação básica. A lei acrescenta ao artigo 26 da Lei 9394/96 o seguinte: "Com essa legislação, o ensino de música deverá estar presente na educação básica, o que implica também sua presença na Educação Infantil e Anos Iniciais." É necessário que os professores se reconheçam como sujeitos mediadores de cultura dentro do processo educativo e que levem em conta a importância do aprendizado das artes no desenvolvimento e formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de cultura.

Só assim poderão procurar e reconhecer que a música é um instrumento facilitador do processo de ensino- aprendizagem e, portanto, deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em sala de aula. No contexto escolar a música também ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida. DUCORNEAU (1984), diz que o primeiro passo para que a criança aprenda a escutar bem consiste em permitir que ela faça experiências sonoras com as qualidades do som como o timbre (qualidade do som que permite reconhecer sua origem), a altura (propriedade que permite o som ser mais grave ou mais agudo) e a intensidade (associada àquilo que nós comumente chamamos de volume). A diferença entre um som forte e um som fraco), depois disso, estará em posição de escuta.

Não se pode deixar de ressaltar aqui a diferença entre "escutar" e "ouvir" uma música. Segundo Nicole Jeandot (1997), para ouvir, necessitamos de um aparelho auditivo, em funcionamento, capaz de captar impressões de sons e ruídos. Já a escuta envolve interesse, motivação atenção. É uma atitude mais ativa que ouvir, pois selecionamos, no mundo sonoro, aquilo que nos interessa. A escuta envolve também a ação de entender e compreender, ou seja, possibilita tomar consciência daquilo que se captou através dos ouvidos. Snyders (1992) comenta que a função mais evidente da escola é preparar os jovens para o futuro, para a vida adulta e suas responsabilidades. Mas ela pode parecer aos alunos como um remédio amargo que eles precisam engolir para assegurar, num futuro bastante indeterminado, uma felicidade bastante incerta.

A música pode contribuir para tornar essa ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem, afinal "propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente" (SNYDERS, 1992, p.14) Nas obras do educador Paulo Freire, encontramos referências à adequação do ambiente para o ensino. "Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vive sisuda. A seriedade não precisa ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque é séria, se dedique ao ensino de forma não só competente, mas dedicada ao ensino e que seja uma escola geradora de alegria.

O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender, de conhecer, é não transforma este "que fazer" em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover

os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. É por isso que eu falava de que o reparo das escolas, urgentemente feito, já será a forma de mudar um pouco a cara da escola do ponto de vista também de sua alma (FREIRE. P; 2000, p.37).” A escola que sempre foi o sonho de todos os educadores não é a que ocorre hoje, principalmente pelo fato das instituições de ensino, muitas vezes carregar consigo um sinônimo de repressão. Muitos são os jovens e adultos que quando são alunos, já possuem uma história de exclusão e chegam muitas vezes na escola com indisposição para uma participação positiva em aula, que o levaria a um melhor aproveitamento escolar.

Se isso ocorre, e há formas comprovadas de reduzir a agressividade, porque não as usar. “É fundamental manter um ambiente de alegria e de ludicidade na classe. Sem humor, o educador não experiência o encontro existencial com o educando e bloqueia o próprio processo de ensinoaprendizagem. A educação tradicional colocou as virtudes: atenção, dedicação e responsabilidade como incompatíveis com a alegria e descontração.” (SILVEIRA,2008, p.28-31) Segundo Freire (1997, p.25), “não há docência sem discência, pois quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Dessa forma entende-se que o aluno precisa do professor e o professor precisa do aluno, pois o aprendizado não depende só do aluno. Utilizando a música de maneira sensata pode-se oferecer um conhecimento ao educando através do ensino lúdico na linguagem musical.

A MÚSICA NA SALA DE AULA

O gênero canção é fundamental na sala de aula, não apenas para o desenvolvimento da produção de texto, conhecimento de gêneros e apreciação musical (letra e melodia), mas, também, pelo fato de despertar emoções, pensamentos críticos e tornar os educandos mais sensíveis às questões e problemáticas do cotidiano. Durante todo o nosso texto procuramos apresentar materialidades linguística, discursiva e musical para que a canção possa ser compreendida e analisada em todos os seus aspectos. É comum quando um professor trabalha este gênero em sala e o limita apenas a superficialidade do texto, no entanto a conjuntura textual e musical não pode ser desvinculada. Além disso, é importante ressaltar que as metáforas, os silêncios e os efeitos produzidos pela canção permitem um amplo campo de discussão e reflexão para os indivíduos (educandos). Formulamos, a partir de conceitos e sugestões dos Parâmetros Curriculares Linguagens, alguns objetivos da presença da canção em sala de aula:

Trabalhar com as materialidades: letra (texto), música (ritmo, melodia, harmonia) litero-musical;

Discutir temas (poesia, história, questões sociais, arte, dentre outros);

Dar forma às experiências humanas;

Resgatar a cultura, sensibilizar e trabalhar o aspecto crítico-social dos educandos;

Constituir mediação entre sujeito e mundo, entre imagem e objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis;

Socializar e ser fonte de conhecimento. Selecionamos duas canções com estilos diferentes que podem ser trabalhadas na sala de aula: Bala perdida de Gabriel, o Pensador e Isto aqui, o que é? de Ary Barroso. Estas duas canções vão ter uma relação de proximidade com os educandos, principalmente os de escolas públicas. O Rap (Rhythym and Poetry – ritmo e poesia) traz consigo todo um movimento de problematização de questões socioculturais e abordam temas que geralmente estão ligados à realidade dos alunos. O ritmo e o canto quase falado, que é bastante característico deste estilo, chamam atenção e desperta interesse na comunidade estudantil

Bala perdida

(Gabriel Pensador)

Bom dia, mulher /

Me beija, me abraça, me passa o café /

E me deseja “Boa sorte” /

Que seja o que Deus quiser

Porque eu tô indo pro trabalho com medo da morte/

Nessas horas eu queria ter um carro-forte /

Pra poder sair de casa de cabeça erguida /

E não ser encontrado por uma bala perdida /

Querida, eu sei que você me ama

Mas agora não reclama, eu tenho que ir /

Não se esqueça de botar as crianças debaixo da cama na hora de dormir / Fica longe da janela e não abre essa porta, não importa o motivo /

Por favor, meu amor, eu não quero encontrar você morta se eu voltar pra casa

vivo /

Mas se eu não voltar não precisa chorar /

Porque levar uma bala perdida hoje em dia é normal / Bem mais comum do que morte natural / Nem dá mais capa de jornal Tchau!

Se eu demorar, não precisa me esperar pra jantar / E pode começar a rezar.

Pra variar estamos em guerra (2x). Pra variar...

Como pudemos observar na canção, o tema violência é constantemente protestado. Trazer essa problemática para a sala de aula permite com que os educandos reflitam sobre seu papel, o papel da sociedade e o papel do Estado. O que favorece a violência? Será possível resolvê-la? Existem culpados? Podemos fazer nossa parte? De que forma? Esses e outros questionamentos podem ser feitos pelo professor e a partir daí, depois de desenvolvida a temática da canção partir para a análise textual (observando a coesão, coerência, elementos gramaticais) e em seguida para a parte musical (o ritmo, os instrumentos, a melodia) para que, dessa forma, o educando compreenda os sentidos que estão no conjunto letra e música.

O samba, estilo originalmente brasileiro, traz consigo a essência de povos diferentes (portugueses e africanos) que se aglutinaram para a formação de elementos musicais bastante particulares. Neste estilo a proximidade com as próprias raízes culturais facilitará a escuta e análise deste gênero textual e propiciará discussões e reflexões sobre os temas das canções e seu aspecto litero- musical.

Isto aqui, o que é?

(Ary Barroso)

Isto aqui, ô ô É um pouquinho de Brasil iá iá

Deste Brasil que canta e é feliz, feliz, feliz,

É também um pouco de uma raça

Que não tem medo de fumaça ai, ai E não se entrega não

Olha o jeito nas 'cadeira' que ela sabe dar Olha só o remelexo que ela sabe dar

(Repete) Morena boa, que me faz penar, Bota a sandália de prata E vem pro samba sambar.

O samba acima, pode ser trabalhado de forma que os educandos resgatem um pouco da cultura nacional e/ou regional, percebendo as sonoridades e expressões advindas de uma mistura cultural (modinha portuguesa e lundu africano) e tenha interesses em conhecer a história de um ritmo que é originalmente brasileiro e que possui muitas variantes e é bastante popular até hoje.

É importante selecionarmos canções que sejam de interesse comum e conhecidas. Normalmente encontramos em livros didáticos canções que muitas vezes os educandos nem conhecem ou que a possibilidade de a executarmos (cd ou dvd) é difícil. No entanto, reconhecemos que é um instrumento que propicia uma reflexão e compreensão de aspectos lítero-musical (que é fundamental para o desenvolvimento de leitura e compreensão de texto e percepções sonoras), como também conhecimento e proximidade da cultura que precisa ser presente na educação. Por isso o educador3 pode e deve utilizar a canção como mais um instrumento de suporte para o seu trabalho em sala de aula.

Com a música "Meu País" da dupla de cantores e compositores Zezé de Camargo e Luciano é possível propor a interpretação, a leitura, a reflexão e produção de texto a partir da realidade dos próprios estudantes e do incentivo à observação de seu meio, seja do ambiente em que vive ou da realidade próxima que nos é exposta diariamente pelas diferentes mídias.

Meu país

(Zezé de Camargo e Luciano)

Aqui não falta sol

Aqui não falta chuva

A terra faz brotar qualquer semente

Se a mão de Deus

Protege e molha o nosso chão

Por que será que ta faltando pão?

Se a natureza nunca reclamou da gente

Do corte do machado, a foice, o fogo ardente Se nessa terra tudo que se planta dá Que é que há, meu país?

O que é que há?

Tem alguém levando lucro

Tem alguém colhendo o fruto

Sem saber o que é plantar

Tá faltando consciência

Tá sobrando paciência
Tá faltando alguém gritar
Feito um trem desgovernado
Quem trabalha tá ferrado
Nas mãos de quem só engana
Feito mal que não tem cura
Estão levando à loucura
O país que a gente ama
Feito mal que não tem cura
Estão levando à loucura
O Brasil que a gente ama

No ensino médio, há, de acordo com a proposta pedagógica do MEC - (Ministério da Educação), muitas práticas para auxiliar o ensino do professor de Língua Portuguesa. São planos de estudo de forma interdisciplinar, sugerindo que o processo pedagógico tenha como base:

O trabalho sistematizado com leituras de publicações diversas, além do livro didático, selecionando temas e construindo objetivos de estudos capazes de integrar os conhecimentos trabalhados nas respectivas áreas de conhecimento e interdisciplinarmente; envolvendo os alunos nesse processo de escolha; valorizando a cultura e o contexto local referenciados na cultura global, levando-se em conta os interesses, a realidade e os projetos pessoal/sociais do aluno;

A produção coletiva dos textos, de acordo com a identidade da escola, dos alunos e da região, de forma a ultrapassar a perspectiva homogeneizante imposta pelo livro didático. (BRASIL, 2006).

Acrescentar a música nas práticas pedagógicas possibilita ao professor de língua materna desenvolver nos alunos a leitura, reflexão e produção de textos, de maneira menos enfadonha, utilizando, por exemplo, rádio (para ouvir a música), fotocópias (para fazer leitura), na TV e DVD.

Segundo o Mec (BRASIL, 2006), no Ensino Médio, a perspectiva interdisciplinar e a proposta pedagógica são vastas, como já citadas, mas, no entanto, ainda há, entre a classe de educadores, insatisfação na questão do aprendizado, desejando que, em sala de aula, haja, entre os alunos, o prazer em aprender.

Essa insatisfação dos professores surge não só da questão do ensino, mas da realidade social, como afirma (ALMEIDA, 1999, p.14-15)

"[...]miséria social e a miséria da língua confundem-se. Vemos que conseguir falar, hoje, já é uma proeza fantástica para a multidão que não desfruta das riquezas econômicas (que ela mesma produz). Não meramente grunhir uns sons para suprir necessidades básicas; falar mesmo, dizer ao mundo, suas vidas, seus desejos, prazeres; dizer coisas para transformar, dizer o seu sofrimento e suas causas, dizer o que fazer para mudar, lutar" (ALMEIDA, 1999, p.14-15).

Em observações de campo, nota-se que as realidades sociais e linguísticas se pautam tal como a afirmação acima; mesmo assim, considera-se que a escola pode ser o lugar de melhoria da realidade, a partir do trabalho com diferentes formas de linguagem em que o aluno não se sinta preso ou impedido de "dizer o mundo" e que não considere a escola como um planeta distante da realidade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar as multiplicidades tecnológicas em sala de aula, aqui representadas pela música, Suassuna (1995) cita Braga (1979), num de seus artigos na questão do ensino e dos meios de comunicação de massa. Segundo ele, [...]essa profusão de códigos, linguagens e mensagens que nos circundam em cada instante e em cada canto de nosso cotidiano, não está nos imbecilizando, mas criando novas formas e estruturas de pensamento, outros modos de ver, "apalpar" o mundo e interagir com ele. Ao invés de vermos esses outros processos de leitura como inimigos viscerais da linguagem verbal, creio que teríamos de buscar enxergar as possíveis riquezas de seus entrecruzamentos.

Para Orlandi (1988), a leitura é produzida em condições determinadas, dentro de um contexto sócio histórico que deve ser levado em conta. Ela define a leitura como atribuição de sentidos, usada, indiferentemente, tanto para a escrita quanto para a oralidade, pois, se há linguagem, há leitura, sendo responsável pela vida intelectual.

Afirma ainda que o leitor não interage com o texto (sujeito/objeto), mas com outros sujeitos (leitor imaginário, autor...). A interação da leitura que a autora diz existir é o jogo entre o leitor imaginário e o leitor real. Para ela, os domínios linguísticos, pedagógicos e sociais estão integrados ao mesmo tempo.

De acordo com a autora (op. cit.), os sentidos que podem ser lidos em um texto podem ou não estar contidos nele. Então, o processo de ler é bastante complexo e não se limita ao imediato. Saber ler, para ela, é saber o que o texto diz e o que ele não diz; e o sentido do texto está determinado pela posição que ocupam aqueles que o produ-

zem (emitentes e leitores). Define dois tipos de leitura:

Parafrástica: que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor;

Polissêmica: que se caracteriza pela atribuição de múltiplossentidos do texto.

Há, então, a "pluralidade das leituras", ou seja, a possibilidade de ler um texto de várias maneiras. Essa possibilidade de reflexão sobre as diferentes leituras de um mesmo texto pode de forma prazerosa abrindo espaço para a exploração de diferentes aspectos se dar através das canções conhecidas ou desconhecidas que devem ser apresentadas aos alunos por seus educadores.

A música é uma valiosa fonte de linguagem autêntica e existem centenas de maneiras de explorá-las em sala de aula. A internet tornou-se uma aliada na busca das letras das canções. É possível utilizar diferentes estratégias a partir de canções para abordar diferentes conteúdos do estudo da língua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.J. Ensinar Português?. In: GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais.

FERREIRA, A.B.H. Minidicionário da Língua Portuguesa. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, M. Como usar a música em sala de aula. São Paulo: Ensino Contexto, 2002.

GERALDI, J.W. Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996.

LOPES, H.V. Os direitos humanos e o ensino da língua. In.: MURRIE, S. F. (org.). O ensino de português: do primeiro grau à universidade. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MANACORDA, M.A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de Texto Falado e Escrito como Ato Individual de uma Prática Social. IN: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. (Org.) Leitura: perspectivas interdisciplinares. Campinas: Ática, 1988.

MESERANI, S. O Intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

ORLANDI, E. Discurso e leitura. 4.ed. Campinas: Cortez, 1988.

ROMÃO, L.M.S.; PACIFICO, S.M.R. Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2006.

SILVA, Y.J. Meios de comunicação e educação: o rádio, um poderoso aliado. IN: CIAPPINI, L. (Org.) Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SUASSUNA, L. Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática nos 1º e 2º graus. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

JULIANA CARDOSO ANDRIASSA

RESUMO

Por meio da História da Matemática sintetizaram-se a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) questionando-se como surgiram às noções matemáticas e quais são as principais dificuldades no ensino aprendizagem desta ciência? Objetivou-se realizar um estudo identificando alternativas para o trabalho com números e a importância das frações para a humanidade. Pretendeu-se destacar a importância da Matemática não somente como fórmulas, contas e números, mas como princípio, história e parte significativa da evolução humana. A metodologia desenvolvida foi à revisão bibliográfica que possibilitounos observar a maneira como os professores abordam os conteúdos matemáticos na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Matemática; História; Evolução Humana.

ABSTRACT

Through the History of Mathematics, the importance of Specialized Educational Assistance (AEE) was summarized, asking how mathematical notions emerged and what are the main difficulties in teaching and learning this science? The objective was to carry out a study identifying alternatives for working with numbers and the importance of fractions for humanity. The aim was to highlight the importance of Mathematics not only as formulas, calculations and numbers, but as a principle, history and significant part of human evolution. The methodology developed was a bibliographic review that allowed us to observe the way teachers approach mathematical content today.

KEY-WORDS: Learning; Mathematics; History; Human Evolution.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado - AEE não é um reforço escolar e nem acontece em sala separada, é um serviço desenvolvido por profissionais especializados que em parceria com os professores da turma verifica as dificuldades e barreiras que interferem na aprendizagem do aluno escolhendo assim diferentes formas e ambientes de trabalho adequados a cada estudante. Buscou-se assim relatar brevemente o desenvolvimento da Matemática como resultado da colaboração de muitos envolvidos e como sendo desenvolvida pelo homem em função de suas necessidades.

Nessa linha desenvolveu-se a pesquisa por meio da história da Matemática apresentando as origens de seus conceitos e a importância do conhecimento matemático para a evolução humana, pois, a Matemática e a lógica, se tornaram peças-chaves para explicações objetivas e exatas, funcionam como uma linguagem para muitas ciências, como a física e a estatística. Enfim a Matemática é a única linguagem de aspecto universal.

Questiona-se como surgiram as noções matemáticas e quais são as principais dificuldades no ensino aprendizagem desta ciência?

A matemática e a lógica, se tornaram peças-chaves para explicações objetivas e exatas, funcionam como uma linguagem para muitas ciências, como a física e a estatística. Enfim a Matemática é a única linguagem de aspecto universal!

Objetivou-se realizar um estudo sobre a história da matemática, identificando alternativas para o trabalho com números e a importância das frações para a humanidade. Destacar a importância da Matemática não somente como fórmulas, contas e números, mas também como princípio, como história e parte significativa da evolução humana e inserção no processo ensino-aprendizagem.

A metodologia desenvolvida foi à revisão bibliográfica exploratória de análise qualitativa, que conforme Severino (2017) tem como fonte primordial os registros impressos decorrentes de pesquisas anteriores, ou seja, livros, artigos ou teses que contêm texto analiticamente processados pelos seus autores.

A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E SUA IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM

A ideia de que a Matemática não é algo pronto e acabado e nem distante de nossas capacidades colabora para diminuir os bloqueios dos alunos em relação ao aprendizado.

Segundo Piaget (1996), crianças só aprendem o que estão preparadas e dispostas a assimilar. Cabe então ao professor prepará-los, aperfeiçoando sua atividade profissional. Todo tipo de conhecimento que se possa adquirir dependerá de uma estrutura e de um acontecimento para ser aperfeiçoado.

Ainda para Piaget (1996), o conhecimento se adquire a partir da relação que o indivíduo desenvolve com o seu meio. As pessoas podem adquirir diferentes níveis de conhecimento relacionados com a sua vivência, por isso não se pode dizer que uma pessoa possui conhecimento inferior à outra.

De acordo com Fauvel (2002, p. 18),

Ao nos referirmos em História da Matemática estamos querendo dizer que é possível por meio dela, criar condições que favoreçam o aprendizado, e exploram processos que ajudem o ensino da matemática em si, tornando-o mais rico, variado e eficaz.

Utilizando recursos didáticos adequados é possível criar condições favoráveis aos processos de ensino e aprendizagem.

Nas palavras de Vergnaud (1996, p. 162),

Um conceito torna-se significativo por meio de uma variedade de situações, que poderiam ser acontecimentos ou conhecimentos, que podem ser estimulados pelo professor. Conclui sua teoria com três explicações: um conceito não se forma dentro de um só tipo de situação; uma situação não se analisa com um só conceito; a construção e apropriação de todas as propriedades de um conceito ou todos os aspectos de uma situação é um processo longo.

Os parâmetros curriculares nacionais - PCN (BRASIL, 1997, p. 30) deixam claro que o professor ao mostrar aos seus alunos aspectos históricos da Matemática despertaria tais situações:

O conhecimento da história dos conceitos matemáticos precisa fazer parte da formação dos professores para que tenham elementos que lhes permitam mostrar aos alunos a Matemática como ciência que não trata de verdades eternas, infalíveis e imutáveis, mas como ciência dinâmica, sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos.

Essas situações permitiriam uma recriação da imagem pré-estabelecida que o aluno tenha da disciplina, facilitando a assimilação dos conteúdos abordados.

Como diria Vianna (1995), um dos principais motivos para se aprender a História da Matemática é que só a história da Matemática é que poderia contribuir para anular a sensação de ser a Matemática uma coisa pronta e acabada.

Abordando a aprendizagem da Matemática, Chacon (2003, p. 23) aponta que:

Ao aprender matemática, o estudante recebe estímulos contínuos associados a ela problemas, atuações do professor, mensagens sociais etc. que geram nele certa tensão. Diante desses estímulos reage emocionalmente de forma positiva ou negativa. Essa reação está condicionada por suas crenças sobre si mesmo e sobre a matemática. Se o indivíduo se depara com situações similares repetidamente, produzindo o mesmo tipo de reações afetivas, então a ativação da reação emocional (satisfação, frustração etc.) pode ser automatizada e se "solidificar" em atitudes. Essas atitudes e emoções influem nas crenças e colaboram para sua formação.

Produzindo então reações afetivas e emocionais diante do conhecimento histórico da Matemática seria possível contribuir para aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem.

Barone e Nobre (2009, p. 165) afirmam que a História da Matemática tem grande importância “devido à constatação de inúmeras, falhas no processo de formação profissional”.

Ou seja, a forma de inserirmos a História da Matemática em nível de graduação seria um meio de prevenção de falhas.

A História da Matemática apresenta um papel importante nos processos de ensino e aprendizagem ao estimular o envolvimento e a participação do aluno e do professor, ao apresentar as dificuldades superadas e soluções para os problemas e ao liberar os recursos afetivos do aluno recriando a imagem da Matemática.

O professor deve investir sobre o desenvolvimento história dessa ciência, assim estaria ensinando o “porque” e não somente o “pra que”. Tornando suas aulas cada vez mais dinâmicas e interessantes, este professor despertaria curiosidade, desenvolvendo assim um pensamento matemático em cada um de seus alunos.

Acredita-se que a História da Matemática não deve ser resumida a simples narração em sala de aula, pois, ela vai muito além de datação de acontecimentos históricos a possibilidades para o desenvolvimento de trabalhos com diferentes conteúdos.

A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Ponte (2009, p. 413) defende que a formação inicial do professor deve contemplar diversos aspectos, afirmando que:

A formação de um professor está longe de acabar na formação inicial, sendo esta, no entanto, uma etapa fundamental para sua perspectiva e orientação de percurso posterior. Tal só será possível se a formação inicial do professor for suportada por uma sólida formação ética, cultural, pessoal e social.

De acordo com Ponte (2009) a essa afirmação, começamos a interagir por meio de pesquisas e estudos, de que a História da Matemática é conhecida como um recurso didático que pode trazer benefícios e contribuições para o processo ensino-aprendizagem.

Como diria Vianna (1995), um dos principais motivos para se aprender a História da Matemática é que só a história da matemática é que poderia contribuir para anular a sensação de ser a Matemática uma coisa pronta e acabada.

Já nas palavras de Baroni e Nobre (2009, p. 133):

A História da Matemática tem grande importância "devido à constatação de inúmeras, falhas no processo de formação profissional". Ou seja, a forma de inserirmos a História da Matemática em nível de graduação seria um meio de prevenção de falhas.

Concluindo todas as afirmações anteriores, os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997, p. 30), deixa claro que o professor ao mostrar aos seus alunos a Matemática como ciência despertaria certo interesse, pois,

O conhecimento histórico dos conceitos matemáticos precisa fazer parte da formação dos professores para que estes absorvam elementos que lhes permitam mostrar aos alunos a Matemática como ciência que não trata de verdades eternas, infalíveis e imutáveis, mas como ciência dinâmica e aberta à incorporação de novos conhecimentos.

O professor ao investir na abordagem do desenvolvimento histórico dessa ciência, tornaria suas aulas cada vez mais dinâmicas e interessantes e despertaria a curiosidade de seus alunos.

A RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO NO ENSINO MATEMÁTICO

Nossas escolas têm gastado muito tempo ensinando Matemática, ciências sociais e outros conteúdos aos seus alunos e pouco tempo tem dedicado em mostrar a eles como compartilhar sentimentos e pensamentos com os outros. O resultado se mostra a partir da própria escola: um grande grupo de pessoas alienadas, solitárias, ansiosas, nervosas, agressivas, irritadas, que não sabem como se comunicar efetivamente e que não sabem por que são infelizes (MINICUCCI, 2007).

Cabem as escolas melhorarem esta comunicação entre aluno e professor nos ambientes escolares. Professores de Matemática na maior parte das vezes costumam não abordar em aula conteúdos dinâmicos ou interessantes, afetando a relação entre ambos.

Neste sentido, Libâneo (2013, p. 249) aponta que:

As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos efetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula faz parte das condições organizativas do trabalho docente ao lado de outros que estudam.

Contudo, cabe a escola e ao professor promover um clima de interação, aproximando os alunos da Matemática, favorecendo sua aprendizagem. Sendo assim um dever da escola e dos professores que ensinam matemática criarem canais de interação. Essa interação entre professores e os alunos na escola precisa ser mútua e harmônica, pois o ensino da Matemática requer a troca de ideias, enfrentamento de dificuldades e a troca de conhecimentos entre eles.

O fato de criar um espírito de equipe e trabalhar em conjunto seria o ideal para uma aula de Matemática agradável, produtiva e a vontade de aprender e ensinar fosse a grande motivação.

Libâneo (2013, p. 249) defende que:

A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma de aula (atividade individual, atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora da classe entre outras).

Nessa linha de interação entre professor e aluno podemos destacar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, por

meio do qual um especialista desenvolve atividades diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum com os alunos, porém, sem que estas atividades substituam a escolarização.

Conforme destaca Brasil (2009, p. 2) na resolução n. 4 de outubro de 2009 em seu art.

5:

O Atendimento Educacional Especializado - AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos da própria escola ou em escola de ensino regular, porém, em turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, e, podendo ainda ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições comunitárias, filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Municípios ou do Distrito Federal.

A função do Atendimento Educacional Especializado - AEE é de identificar, elaborar e organizar meios e recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando claro suas necessidades específicas de aprendizagem.

Para Brasil (2008, p. 19),

A atuação no atendimento educacional especializado deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Parte do cotidiano escolar é formada por conversas, trocas de opiniões, conhecimentos etc., para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem as experiências escolares, o caráter e a personalidade são fatores de suma importância.

Conforme Prado & Freire (2011, p. 5):

Compete ao professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE a partir de observações criteriosas, ajustarem suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural.

Esses são os principais fatores que devem ser ressaltados pelos professores na hora de elaborarem conteúdos programáticos ou tentarem interagir com seus alunos.

A RELAÇÃO ALUNO X PROFESSOR NA TECNOLOGIA

Conforme Moran (2013, p. 86) quando "o aluno desenvolve a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo, a troca de resultados. A interação bem-sucedida aumenta a aprendizagem". O uso do computador nas escolas tem gerado calorosas discussões entre professores, coordenadores e diretores em muitas escolas levantando diversos questionamentos do tipo: Que benefícios serão conseguidos com a introdução do computador na educação?

Para Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (2002), os benefícios da integração da tecnologia são mais bem percebidos quando a aprendizagem não é meramente um processo de transferência de fatos de uma pessoa para outra, mas quando o objetivo do professor é delegar poderes aos alunos como pensadores e pessoas capazes de resolver problemas a tecnologia fornece uma excelente plataforma, um ambiente conceitual, na qual as crianças podem coletar informações em vários formatos.

Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (2002, p. 169) são quem dizem que:

A preparação dos professores para a utilização das novas tecnologias não tem tomado parte nas prioridades educacionais na mesma proporção como a preocupação com aquisição de equipamentos, deixando transparecer a ideia equivocada de que o computador e o software resolverão os problemas educativos. "O uso eficaz da tecnologia envolve muito mais que colocar computadores em sala de aula".

Segundo McClintock (1992), um sistema educacional baseado em computador não é a única base possível para uma política educativa, mas pode substituir motivações educacionais competitivas por motivações cooperativas. Ela pode alargar oportunidades educacionais abrindo canais múltiplos para o conhecimento facilitando o aparecimento de uma política educacional.

Conforme diz McClintock (1992, p. 342),

Quando um sistema disponibilizar

todos os recursos educacionais a toda hora para todos, ampliará grandemente a extensão e essência desses materiais. Nessas condições, a educação deixa de ser mera meio para fins extrínsecos e se torna um fim em si mesmo. Com essas condições, poder e pedagogia podem se unir para redefinir o propósito político, fazendo da educação seu objetivo central, o objetivo da vida.

Afirma Moran (2018, p. 48) que a tecnologia sempre afetou o ser humano, desde as primeiras ferramentas inventadas para facilitar nossas tarefas às máquinas que nos transportam ou nos substituem nas tarefas na indústria. Todos esses usos dos computadores trouxeram profundas mudanças sociais e culturais. "Cada inovação tecnológica bem-sucedida modifica os padrões de lidar com a realidade anterior, muda o patamar das exigências do uso".

Acerca das influências da tecnologia no homem, Fróes (1998, p. 56) destaca que:

Hoje não há mais necessidade de estarmos numa sala de aula, aprende-se em qualquer lugar, seja em casa, seja no escritório, seja em qualquer lugar onde se tenha acesso às informações. Da mesma forma como a criatividade inventiva do homem gera novas ferramentas tecnológicas e modifica constantemente os instrumentos que inventa existe um efeito inverso: a tecnologia modifica a expressão criativa do homem, modificando sua forma de adquirir conhecimento e inferindo em sua cognição.

Não é aceito unanimemente que o computador possa dar uma verdadeira contribuição à educação. O mesmo que aconteceu com a televisão e o videocassete, há vários anos, acontece hoje com o computador como ferramenta de apoio à educação, tendo partidários entusiastas e violentos opositores. A atuação do professor não pode mais se limitar a fornecer informações aos educandos.

Segundo Demo (2007, p. 29), "transmitir conhecimento é uma coisa muito importante para a sociedade, mas o mundo eletrônico faz isso com mais graça, com mais disponibilidade que o professor".

A informação está disponível em livros, bibliotecas, videotecas, institutos de pesquisa, universidades, computadores e banco de dados cada vez mais acessíveis. O computador pode ser um transmissor de informação muito melhor e mais eficiente do que o professor, sendo mais atraente ou manejável e atinge a massa.

Ao professor cabe outro papel, como defende Almeida (1998, p. 66):

Cabe ao professor assumir a mediação das interações professor, aluno e computador de modo que o aluno possa construir o seu conhecimento em um ambiente desafiador, em que o computador auxilia o professor a promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da criticidade e da autoestima do aluno.

Os recursos tecnológicos nos levam as novas formas de ler, escrever, pensar e agir. Ao professor cabe o lugar de interlocutor que provoque no educando reflexões, questionamentos, busca de informação e conjuntamente transformem essa informação em conhecimento e conhecimento em saber.

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS DURANTE O ENSINO DA MATEMÁTICA

A Matemática, como vem sendo apresentada aos alunos, como ciência pronta e acabada, com conteúdo desvinculados da realidade e com programas obsoletos não motiva os alunos de um modo geral, gerando sérias dificuldades sob vários aspectos.

As dificuldades encontradas hoje pelos alunos na aprendizagem da Matemática são atribuídas aos professores, alguns dos quais, mesmo sem dominar a disciplina, exigem demasiadamente dos alunos, sobrecarregando-os de tarefas e conteúdo.

Os educadores, por sua vez, atribuem as dificuldades encontradas pelos alunos de hoje à sua pouca dedicação ao estudo. Contribuem ainda para essas dificuldades as condições econômicas e sociais em que vivem as novas gerações. A escola pública é hoje frequentada por alunos que provêm de famílias de um nível cultural e econômico menos privilegiado e há muita heterogeneidade.

O que se constata, nos dias de hoje, de um modo geral, é que os alunos procuram a escola pelo prestígio social que ela poderá proporcionar-lhes e como um possível acesso à melhoria econômica por meio do diploma. Assim, temos na escola alunos que a cursam como uma obrigação, e se tornam elementos portadores de problemas complexos seja pela exiguidade de tempo para cumprir tarefas escolares, seja pela falta de amparo cultural da família. Outro fato que também afeta os estudantes é o tipo de vida nas grandes cidades que, pela diversidade de atividades de lazer altamente atraentes acaba concorrendo com escola.

Considerando todos os fatores explicitados, os quais podem prejudicar o tempo dedicado aos estudos, nós, como educadores, precisamos repensar nossos métodos e teorias de trabalho, tornando-os suficien-

temente motivadores, eficientes e desafiantes, acima de tudo, condizentes com a realidade do país no que diz respeito ao desenvolvimento tecnológico, para podermos levar adiante nosso papel de professores educadores. Entretanto, a escola tradicional ignora as exigências da época e as peculiaridades de nossos alunos (CASTRO, 1969).

Ao focar nas dificuldades das classes menos favorecidas lançamos mão das ideias de Snyders (2005, p. 71), onde se postula que:

Os alunos que não provêm das classes nobres, permanecem poucos anos na escola, acabando persuadidos de sua inferioridade pessoal em relação aos alunos brilhantes; sentem-se culpados, perdem o respeito por si próprio. E eis os pobres dispostos, por toda a sua vida, a aceitar, resignadamente, as frustrações e as chacotas.

Ao se referir ao fracasso escolar das classes menos favorecidas, Snyders (2005, p. 71), preconiza que:

A escola, a partir dos fracassos escolares dos desfavorecidos, procura mergulhá-los na humilhação para que não renunciem a uma atitude de humildade. Essa classe mais humilde chega ao ponto de aceitar, de assimilar o ponto de vista dos valores dos ricos, assumir como seus os valores impostos por seus patrões, identificando-se com o poderoso, o patrão, a tal ponto que perde a sua linguagem peculiar e original para balbuciar desajeitadamente a linguagem da classe dominante.

Essa perspectiva nos leva à seguinte reflexão: estaria a escola desempenhando uma função altamente inaceitável e indesejada, ao ajudar a promover a divisão de classes, propiciando um ensino de qualidade somente para "alguns privilegiados", onde uma maioria é mantida à margem da nossa sociedade? Se assim for, caberia ao trinômio estado, educação e sociedade exercer dignamente sua função: reverter esse cenário com vontade, força e determinação.

Assim, torna-se adequado nesse momento recorrermos a Carraher (2015, p. 20), em sua obra, que nos traz uma contribuição efetiva quando postula que:

O processo de explicação do fracasso escolar tem sido uma busca de culpados: o aluno, que não tem capacidade; o professor, que é mal preparado, que é mal remunerado; as Secretarias de Educação que não remuneram eficientemente seus professores; as universidades, que não formam bem o professor, o estudante universitário, que não aprendeu no secundário o que deveria ter aprendido e agora não consegue aprender o que seus professores universitários lhe ensinam. Mas a criança aprende matemática na rua, o cambista analfabeto recolhe apostas, o mestre-de-obras treinado por seu pai, são exemplos vivos de que nossas análises são incompletas, precisam ser desafiadas, precisam ser desmanchadas e refeitas, se quisermos criar a verdadeira escola aberta a todos; pública e gratuita, pela qual lutamos nas praças públicas. Todos nós, educadores, precisamos não encontrar os culpados, mas encontrar as formas eficientes de ensino e aprendizagem em nossa sociedade.

A Matemática como vem sendo apresentada nas escolas, tem contribuído para que não se "perceba" a dimensão do fracasso escolar, uma vez que os sistemas políticos educacionais são criados com a finalidade de conduzir o processo de maneira tendenciosa; formando indivíduos "acríticos", que aceitam as verdades incontestáveis inerentes à Matemática, conteúdos desvinculados da realidade e com programas obsoletos.

AS FORMAS DE ENSINO DA MATEMÁTICA

Duas forças indissociáveis estão sempre a impulsionar o trabalho em Matemática. De um lado, o permanente apelo das aplicações às mais variadas atividades humanas, das mais simples da vida cotidiana às mais complexas elaborações de outros campos do conhecimento. Do outro lado, a especulação pura, a busca de respostas a questões geradas no próprio campo da Matemática.

De acordo com Brasil (1998, p. 24),

A Matemática caracteriza-se como uma forma de compreender e atuar no mundo e o conhecimento gerado nessa área como um fruto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural, social e cultural.

A indissociabilidade desses dois aspectos fica evidente pelos inúmeros exemplos de belas construções abstratas originadas em problemas aplicados e, por outro lado, de surpreendentes aplicações encontradas para as mais puras especulações. Cada vez mais a Matemática está presente nas diversas atividades da vida contemporânea, daí a necessidade de se proporcionar aos jovens um conhecimento matemático capaz de inseri-los no mundo do trabalho como cidadãos conscientes.

As transformações ocorridas no mundo contemporâneo fizeram com que a Educação Matemática fosse se adequando a uma nova realidade. No Brasil e no mundo alguns movimentos reorientaram o ensino de Matemática na tentativa de melhorar sua qualidade e minimizar seu caráter elitista e excludente.

Foi na década de 20 que se iniciou no Brasil uma reorientação curricular, sem grande sucesso na prática. Nos anos 60 e 70 a Matemática Moderna reformou amplamente o currículo da Matemática enfatizando a teoria dos conjuntos, as estruturas algébricas etc. Esse novo ensino formalizava a matemática tornando-a cada vez mais distante das questões práticas. Nos anos 80, o destaque do ensino de Matemática foi à resolução de problemas levando-se em conta os aspectos sociais e cognitivos, entre outros, na aprendizagem da Matemática. De 1980 a 1995 algumas propostas foram elaboradas.

Conforme apontam os PCN de Matemática (BRASIL, 1997, p. 21),

Importância do desempenho de um papel ativo do aluno na construção do conhecimento; Ênfase na resolução de problemas, na exploração da matemática a partir dos problemas vividos no cotidiano e encontrados nas várias disciplinas; Necessidade de levar os alunos a compreenderem a importância do uso da tecnologia e a acompanhar sua permanente renovação.

Embora existam experiências positivas a partir destas propostas, temos ainda no Brasil obstáculos que impedem um ensino de Matemática de qualidade. As faculdades de licenciatura não estão preocupadas em formar profissionais de educação capazes de desenvolver práticas pedagógicas que qualifiquem o ensino da Matemática.

Os grandes profissionais do conhecimento matemático são ainda muito poucos e embora algumas universidades e Secretarias de Educação desenvolvam trabalhos no sentido de ajudar o professor a melhorar a qualidade de ensino, faltam ainda políticas educacionais efetivas que provoquem as mudanças necessárias e desejáveis. Observa-se que os processos de ensino e aprendizagem por meio de resolução de problemas tornam-se falho e ainda reforça o caráter elitista e tradicional do ensino da Matemática.

Os conteúdos matemáticos considerados importantes nesta ciência devem levar em consideração não apenas as situações do cotidiano, mas, também questões inerentes à própria Matemática e seus problemas históricos.

Acredita-se conforme Carvalho (2011, p. 13) que a ludicidade tenha papel fundamental nas atividades Matemáticas.

O lúdico possibilita o estudo da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a sua importância na formação da personalidade. Por meio da atividade lúdica e de jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando.

O ensino da Matemática apresenta problemas como a má formação do professor, falta de cursos de capacitação que realmente qualifiquem o profissional a exercer a função e, ainda, conteúdos que estimulem o gosto pelo aprendizado da disciplina, assim como a utilização das tecnologias no ensino da Matemática.

Desde os anos 80 existem propostas que tem a intenção de resolver estes problemas, mas é preciso mais que intenções e propostas para que o ensino da Matemática melhore de qualidade e contribua para a construção de um conhecimento matemático reconhecido como necessário ao exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa bibliográfica entendemos ser necessária uma viagem na antiguidade, junto ao desenvolvimento humano para se chegar à conclusão de que a Matemática pode contribuir de forma evidente e eficaz com os processos de ensino e aprendizagem.

Sendo a Matemática um corpo de conhecimentos naturalmente desenvolvido por pessoas desde alguns milênios, o estudo da sua história permite tomar consciência de uma tradição que, incluindo o interesse (mistério, aventura, intriga etc.), vai favorecer o interesse e a curiosidade dos estudantes em aprender seus conteúdos. O estudo da História da Matemática permite descobrir que a abordagem didática adequada dessa ciência pode ser bastante eficaz e produtiva.

Os conteúdos de Matemática ainda são marcados pela incompreensão dos alunos quanto à aplicação e utilização, e aulas unicamente expositivas e sem dinamismos, entre outros aspectos acabam gerando enfado no educando, desestimulando-o a apreender. A curiosidade e a significação dos conteúdos nos levam ao interesse em fazer novas descobertas. A integração da História da Matemática como parte curricular na formação de um futuro professor poderá con-

tribuir para que ele insira esses conteúdos como parte de seus planos de aula.

Dependendo do modo como professores e mestres abordam a História da Matemática em cursos de licenciatura, os futuros professores poderão adquirir a capacidade de analisar a Matemática como cultura, como ferramenta de desenvolvimento e ciência, implantando estes aspectos em seus estilos didáticos. Caso o educador se proponha em usar de sua criatividade, mesmo tendo recursos limitados, é possível desenvolver um bom trabalho que envolva todos os alunos, por meio de atendimento especializado estimulando a aprendizagem sobre vários conteúdos.

Conclui-se por fim que tais princípios levam em consideração a natureza da prática educativa escolar na sociedade atual. Muitas vezes temos que fazer uso de aulas expositivas para abordar conceitos matemáticos, porém temos que entender que é preciso utilizar caminhos que proporcionem ao aluno construir seu próprio conhecimento matemático.

Por meio do aperfeiçoamento do ensino da Matemática o aluno deixará de ser apenas um caixinha na qual são depositados apenas conteúdos, pois o professor deve transformar os alunos em pessoas capazes de atribuir novos significados aos conhecimentos abordados nas escolas. Além disso, como já discutido na pesquisa, a apropriação de conteúdos matemáticos tem implicações profundas na vida pessoal e profissional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; ALMEIDA, F. J. Uma zona de conflitos e muitos interesses. In: Secretaria de Educação a Distância. MEC. (Org.). Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação. 1. ed. Brasília. MEC/SED, 1998.

BARONI, R. L. S.; NOBRE, S. A pesquisa em história da matemática e suas relações com a educação matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2009.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Ministério da Educação, 1996. BRASIL. Decreto n. 6571. Brasília, 2008.

BRASIL. PCN. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000 (Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias).

BRASIL. PCN. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. PCN. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: SEF/MEC, 1997.

CARRAHER, D, et al. Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez, 2015.

CASTRO, A. A. F. D. Bases para uma didática do estudo: na perspectiva do desenvolvimento intelectual. São Paulo: Seção Gráfica, USP, 1969.

CARVALHO, V. P. O lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil: tecendo saberes/fazeres na inclusão escolar. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CHACÓN, I. M. G. Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMO, P. A criança é um grande pesquisador. 2007. Entrevista - Disponível em:

https://slideplayer.com.br/slide/10716463/. Acesso em 28 fev. 2024.

FAUVEL, J. A utilização da história em educação matemática. In: VIEIRA, A; VELOSO, E.; LAGARTO, M. J. Relevância da história no ensino da matemática. GTHEM/APM. Grafis, 2002.

FRÓES, J. R. M. A relação homem-máquina e a questão da cognição. In: BRASIL. Ministério da Educação. Brasília. SED/MED, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MCCLINTOCK, R. Power and pedagogy. New York. Institue for Learning Technologies. Teachers College. Columbia University. 1992. In: HUPPES, R. Uma proposta de melhoria do ensino aprendizagem da matemática. 2002. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83895. Acesso em 28 fev. 2024.

MINICUCCI, A. Dinâmica de Grupo. Manual de técnicas. São Paulo: Atlas, 2007.

MORAN, J. M. Comunicação e Internet para uma nova educação. Comunicação &

Informação, Goiânia, Goiás, v. 1, n. 2, p. 234–246, 2013.

MORAN, J. M., MASETTO, M. & BEHRENS, M. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.

17. ed. São Paulo: Papirus, 2018.

PIAGET, J. O trabalho por equipes na escola. In: Psicopedagogia, v. 15, nº. 36, p. 14-20. São Paulo: Salesianas, 1996.

PONTE, J. P. Por uma formação inicial de professores de qualidade. 2000. __. Reflexões sobre a constituição de uma história orientada para a formação inicial de professores de Matemática. Ciência & Educação (UNESP), v. 15, n. 2, p. 413-424, 2009.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs). Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2011.

SANDHOLTZ, J. H. RINGSTAFF, C. DWYER, D. Ensinando com tecnologia. Criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas. 2002.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2017.

SNYDERS, G. Escola, classes e luta de classes. São Paulo: Centauro, 2005.

VERGNAUD, G. A Teoria dos Campos conceituais. In: BRUN, J. Didática das matemáticas. Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

VIANNA, C. R. Matemática e História: algumas relações e implicações pedagógicas. São

Paulo: USP. (Dissertação de Mestrado), 1995

A COMUNICAÇÃO E O COMPORTAMENTO DOS PROFISSIONAIS NAS INSTITUIÇÕES FRENTE ÀS MUDANÇAS

JULIANA YURI NISHITANI

RESUMO

O artigo propõe relatar a importância da comunicação frente às mudanças no ambiente organizacional. A comunicação é o fator fundamental para o sucesso de qualquer transformação que possa ocorrer no ambiente de trabalho. Todavia, as instituições por muitas vezes falham no trato da aplicabilidade, nos procedimentos comunicativos, o que ocasiona um desconforto no comportamento das pessoas e prejuízos no desenvolvimento das atividades de cada colaborador. O presente trabalho indica formas de amenizar essa falha, a fim de contribuir para a compreensão dos elementos básicos para uma excelente comunicação nas instituições e indica a importância do gestor no que se refere ao desenvolvimento das mudanças no meio institucional.

Palavras – chaves: Mudança, Comunicação, Comportamento, Aprendizagem, Humanização.

INTRODUÇÃO

As organizações passam constantemente por transformações de natureza estrutural, estratégica, cultural, tecnológica e humana. Essas são capazes de gerar impactos em partes ou até mesmo no conjunto da organização, para isso se dá o nome de mudanças organizacionais.

Toda mudança implica novos caminhos, novas abordagens, novas soluções. Ela significa uma transformação que pode ser gradativa e constante, como também pode ser rápida e impactante. (CHIAVENATO, 2008, p.13).

A mudança organizacional é um processo contínuo de construção e reconstrução do significado da organização, com o qual se busca aperfeiçoar sistemas, processos, políticas e práticas que fazem parte da gestão em desenvolver as competências pessoais e organizacionais. Esse estudo abordará o comportamento das pessoas no ambiente de trabalho em relação às mudanças que ocorrem de forma acelerada e como a comunicação em relação a essa transformação afeta o indivíduo e organização.

O objetivo deste trabalho é esclarecer ao gestor a importância da comunicação dentro de uma instituição de ensino quando essa passa por mudanças, as causas que levam os empregados a insegurança no seu trabalho e o porquê da necessidade de adequar a comunicação entre os departamentos para que o desenvolvimento de todas as atividades ocorra com sucesso.

O modo que as mudanças e a comunicação serão implantadas dentro de uma instituição de ensino deve ser avaliado, pois é de extrema importância que ocorra um desenvolvimento de comunicação eficaz, porque a comunicação transfere as informações e a compressão de uma pessoa para outra, onde não existe comunicação, são gerados péssimos comportamentos, o que ocasiona o abalo da própria estrutura organizacional.

Compreender e gerenciar mudanças são habilidades de grande importância nas instituições. Fazer as pessoas lidarem com as mudanças pede mais ação do que discussão, afirma Heller (1999). A influência da estrutura organizacional voltada à valorização dos comportamentos na trajetória do trabalhador, desde o treinamento admissional até o término da relação trabalhista, gera resultados que ultrapassam expectativas, fortalecem relacionamentos, estabelecem padrões de alto desempenho, direcionam objetivos individuais, aprimoram valores pessoais, geram maior comprometimento e promovem a realização profissional.

Quando uma instituição de ensino resolve inserir um novo processo, esse estará sujeito aos padrões internos já estabelecidos como corretos, ou seja, a cultura organizacional. A cultura organizacional refere à maneira pela qual os funcionários percebem as características da cultura da instituição, seus valores e por meio da cultura organizacional são processadas determinadas formas de comunicação e é dentro deste contexto que entrarão novas ideias. Desta maneira para que as novas formas de trabalho consigam os resultados esperados é importante à análise das formas existentes de comunicação.

O estudo apresentará formas de realizar métodos de comunicação, que afirmam o aperfeiçoamento do trabalho, analisar a educação profissional por meios de mecanismos que garantam o aprendizado decorrente das mudanças que atingem as instituições constantemente.

Ao lidar com mudanças organizacionais é de extrema importância o conhecimento das alterações que podem ocorrer no ambiente de trabalho e proceder com meios de esclarecer aos envolvidos um entendimento geral perante as atualizações as mudanças.

O desenvolvimento desse trabalho se dará por meio de pesquisa bibliográfica segundo as fontes de informações. O material a ser usados serão livros específicos, artigos científicos e pesquisas em sites.

MUDANÇA ORGANIZACIONAL

Cada pessoa reage de formas, maneiras diversas a qualquer mudança, e isso não é diferente quanto à organizacional, e principalmente em um ambiente de trabalho. Segundo Nishioka, (2009), as novas estruturas de mudança organizacional estão influenciando no habitar do trabalhador, pois em muitas mudanças é necessária a quebra de valores, que resulta na mudança de comportamento e consequentemente o relacionamento profissional. É necessário preparar o ambiente adequado para a mudança e fazer com que as pessoas aprendam a desenvolver e inovar.

De acordo com Chiavenato (2008):

O grande obstáculo e a dificuldade maior, no entanto, é o fato de que a maioria dos administradores e gerentes esta acostumada a trabalhar com a atenção voltada para os assuntos físicos e concretos. Com coisas previsíveis, determinadas e de compressão lógica. Isto é eles sabem lidar, com extrema facilidade e perícia, com coisas reais e palpáveis, independente se são máquinas, equipamentos, materiais, computadores, produtos, serviços etc. Mas ostentam uma enorme dificuldade e imperícia em lidar com pessoas. Enquanto seu boletim traz notas altas em questões ligadas a aspectos hard, os números são vermelhos ou extremamente baixos quando se trata de aspectos solf. E aí residem os maiores problemas para fazer acontecer à mudança dentro das empresas. (CHIAVENATO, 2008, P. 290).

Toda mudança gera modificações nas atividades no dia-a-dia de qualquer colaborador, nas relações de trabalho, nas responsabilidades dentre outros. De acordo com Chiavenato (2008), as mudanças ocorrem em quatro ondas de mudanças organizacionais que são: era da agricultura, era do artesanato, era da industrialização e errada. Novas tecnologias necessitam de novos conhecimentos tanto para execução de operações como na gestão de pessoas, e isso significa à necessidade de uma adaptação às mudanças que surgem em qualquer tipo de instituição.

Para que a mudança seja dinamizada, é necessário que exista um ambiente psicológico propício, uma cultura organizacional adequada, um estímulo individual e grupal para a melhoria e para a excelência. (CHIAVENATO, 2008, p.293).

Dependendo do nível de mudança é possível notar a reação do indivíduo. Segundo Chiavenato, (2008), uma mudança de grau baixo passa despercebida pelas pessoas, já uma mudança de grau mais elevado, ela provoca impacto nas pessoas, o que por vezes causam resistência à mudança.

As mudanças modificam o comportamento das pessoas, Chiavenato (2008) considera que:

As pessoas podem aceitar as mudanças de maneiras diferentes. Isso significa que elas podem aceitar positivamente as mudanças e adotar uma postura de simples aceitação positivamente as mudanças e adotar uma postura de simples aceitação quando movidas pelos argumentos da direção da empresa ou quando adotam uma postura proativa em que não apenas aceitam a mudança, mas tomam a iniciativa pessoal de fazê-la acontecer. No entanto, as pessoas podem comporta-se negativamente em relação às mudanças que ocorrem na empresa. Elas podem mudar porque são simplesmente estimuladas ou coagidas para isso, como podem se acomodar à mudança, habituando-se a um comportamento rotineiro e cotidiano, como também podem reagir negativamente à mudança por meio de um comportamento de defesa para manter o status quo ou ainda tentar obstruir de maneira velada ou aberta qualquer tentativa de mudança dentro da empresa.

Mesmo mudanças aparentemente positivas, racionais ou vantajosas costumam envolver uma pesada sensação de incerteza e de perda. É que as pessoas nem sempre são adequadamente preparadas para a mudança. Nem acostumadas a elas. (CHIAVENATO, 2008, p. 294-295).

Se as pessoas forem preparadas para enfrentar as mudanças, essas serão superadas sem a necessidade das resistências. Para isso a necessidade de uma ótima comunicação entre as pessoas envolvidas no ambiente de trabalho.

Programas bem-sucedidos de mudanças envolvem o planejamento a longo e em curto prazo. Quanto mais claros os objetivos fixados, mais eficiente será o programa. (HELLER, 1999, p.16).

COMUNICAÇÃO E SUA IMPORTÂNICA DENTRO DAS INSTITUIÇÕE

A informação e os métodos de comunicação sempre estiveram presentes nas transformações das estratégias empresariais e na própria evolução das instituições. Desta forma, hoje se torna necessário compreender a complexidade que envolve a informação e os processos de comunicação dentro de uma instituição.

Basicamente a comunicação é uma permuta ou um intercâmbio de informações que devem ser transmitidas e compreendidas dentro de uma empresa. (CHIAVENATO, 2007, p.266).

O fator mais importante para um ótimo desenvolvimento nas organizações é sem dúvida a comunicação, pois é através dela que o relacionamento entre as pessoas acontece, afirma Davis, (1992).

Segundo Davis (1992):

As organizações não podem existir sem a comunicação. Se não houver comunicação, os empregados não sabem aquilo que os seus colegas estão realizando, a gerência não recebe as informações necessárias e os supervisores não podem dar instruções. A coordenação do trabalho é impossível e a organização entrará em colapso por falta dela. A cooperação também se torna impossível, porque as pessoas não podem expressar aos outros suas necessidades e sentimentos. Nós podemos dizer, com segurança, que todo ato de comunicação influencia de alguma maneira, a organização.

Quando a comunicação é eficaz, ela tende a incentivar melhor desempenho e satisfação no trabalho. As pessoas compreendem melhor suas tarefas, sentindo-se mais envolvidas com elas. Em alguns casos, elas até sacrificam alguns privilégios adquiridos ao longo do tempo, porque compreendem que o sacrifício é necessário. (DAVIS, 1992, p.5).

A comunicação tem quatro funções básicas dentro de um grupo ou de uma organização: controle, motivação, expressão emocional e informação, afirma Robbins (2007, p.184).

Controle: o funcionário é orientado que deve obedecer às regras das organizações que são distribuídas de formas hierárquicas;

Motivação: o funcionário recebe as orientações de como deve ser realizada suas tarefas, um funcionário sem dúvidas possui estímulos e a partir desse principio seu trabalho será realizado com maior desempenho;

Expressão emocional: o funcionário tem total liberdade de expor suas frustações, pois a comunicação oferece este meio de atendimento das suas necessidades sociais;

Informação: a tomada de decisão é facilitada pelas informações adquiridas pela comunicação realizada por um grupo de funcionários.

Segundo Chiavenato, (2007), a comunicação está presente em todas as funções administrativas, com sua maior importância na função de direção, por ter aplicação em todas as funções administrativas. A comunicação nas instituições soluciona problemas, gera e facilita a compreensão entre as pessoas sendo ela bem administrada, a instituição consegue com muita agilidade desenvolver suas atividades e compreender o comportamento humano encontrando soluções para os problemas que possam surgir.

As instituições devem desenvolver meios para aproximar os empregados às atividades dentro da escola, conforme Milkovich (2010):

Estimular o envolvimento dos empregados é uma ideia que todo mundo apoia. Envolver as pessoas na estruturação de suas funções e fornecer a elas o treinamento e as ferramentas necessárias para um desempenho eficiente é uma fórmula aprovada para a melhoria da qualidade e da produtividade. O objetivo é motivar as pessoas a serem mais criativas e produtivas. Dar a elas a possibilidade de sentirem-se orgulhosas do trabalho que realizam. (MILKOVICH, 2010, p.477).

MUDANÇA ORGANIZACIONAL E AS FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO

Mudança organizacional trata-se de um processo de reinvenção ou reestruturação da cultura, estratégia, estrutura organizacional, o que indica desapegar-se dos costumes tradicionais de uma instituição e apropriar-se a novas práticas de desenvolvimento de gestão. Segundo Chiavenato, (2008), os gestores são os primeiros a adaptar-se às mudanças, sobretudo deverão criá-las e promove-las dentro de sua organização, para sobreviver ao mundo que a cada dia encontra-se mais competitivo.

Dentro dessas concepções é normal que ocorra problemas ou ruídos de comunicação, mas para que as mudanças ocorram de maneira saudável é necessário cuidar da forma como os novos métodos de trabalho serão informados aos colaboradores, ao pessoal, a equipe da instituição. A fim

de não ocasionar conflitos e erros de interpretação o que pode levar as pessoas a lidar de forma negativa com as mudanças. Limongi, (2002), menciona que as redes de comunicação indicam os canais por onde passa a informação. Essas redes são divididas em duas: redes formais e redes informais.

De acordo com Limongi (2002):

Redes formais: geralmente verticais e centralizadas, por elas trafegam os conteúdos técnico-administrativos do trabalho. Estudos relatam que a comunicação e a resolução de problemas e tarefas simples fluem mais rapidamente nas redes centralizadas, enquanto a comunicação e a resolução de problemas mais complexos fluem melhor nas redes descentralizadas ou informais.

Redes informais: enquanto as redes formais obedecem às direções estabelecidas pela organização, a comunicação que flui por meios informais pode saltar níveis de autoridade e mover-se em qualquer direção. (LIMONGI, 2002, p. 279-280).

Sabendo-se que ao implantar uma tecnologia nova ou um novo método de trabalho interfere-se de uma maneira ou de outra, na cultura organizacional em relação às pessoas, portanto é necessário orientá-las para o novo. Chiavenato (2008) afirma que, este novo não se trata apenas do operacional, mas também do psicológico, pois é tocado no ambiente de trabalho de cada individuo porque onde existe mudança, interferirmos no costume e no dia a dia de cada pessoa envolvida.

A comunicação nada mais é que compartilhar informações e para isso acontecer existem várias maneiras, de acordo com Milkovich, (2010), um manual é de extrema importância para o relacionamento com os empregados. Ele impõe regras, normas e as políticas pelos quais os empregados e os administradores têm que operar. Quando a comunicação é realizada de forma competente, proporciona boas relações entre os colaboradores que automaticamente vão repassando suas experiências para os diversos membros existentes na instituição.

De acordo com Milkovich, (2010):

O manual deve ser constantemente atualizado e divulgado entre os empregados; e a chefia precisa estar absolutamente familiarizada com ele, já que é ela a responsável pela tradução das políticas em ação. (MILKOVICH, 2010, p. 475).

Existem vários instrumentos para favorecer a circulação das informações nas instituições no que diz respeito à comunicação interna podemos mencionar, boletins, intranet, mural, os comunicativos eletrônicos, comunicados internos, publicações impressas, reuniões, site corporativo e até mesmo treinamentos sobre a nova gestão, o novo modo de desenvolver as atividades, afirma Limongi (2002).

O mural deve ser posicionado em lugares estratégico, sendo assim, ele pode repassar informações importantes, como por exemplo, dados como atualização da rotina, ações que estão sendo desenvolvidas pela instituição.

Os comunicados internos também são de extrema importância, pois devem ser assinados assim que o colaborador der ciência da leitura, é aconselhável negritar as informações mais relevantes no comunicado.

E-mails sendo este um recurso de muita facilidade, pois, um grupo de pessoas pode ter ciência de algum acontecimento em tempo curto, e neste caso se pode alertar no momento de sua leitura ao conteúdo.

As reuniões servem para abordar assuntos que envolvam todo o ambiente da instituição, os interessados naquele determinado assunto, assim é possível obter melhores esclarecimentos sobre o tema abordado e tendo um retorno de imediato as ações resolvidas naquele assunto.

Devido a tantas transformações são necessários que os funcionários estejam em sintonia com os processos da instituição, segundo Heller, (1999), a melhor estratégia é repassar o planejamento, as metas, pois tendo ciência da importância do seu trabalho o mesmo terá mais motivação para desempenhar suas atividades e um melhor entendimento sobre elas. Na fase de mudanças em um ambiente de trabalho é necessário criar meios de envolver as pessoas nesta transformação. Heller (1999) menciona que é necessário preparar as pessoas dando o máximo de informação possível, de modo que entendam a necessidade de mudança e ajudem no processo.

Certifique-se que todos os aspectos de um programa de mudança sejam informados o mais rápido possível para todos os envolvidos. Tudo que fugir da comunicação aberta pode deixar as pessoas, ao menos por um tempo, com a sensação de ignorância. Além disso, cria-se uma divisão entre os que sabem e os que ignoram. (HELLER, 1999, p. 42).

É importante o comprometimento das pessoas envolvidas no processo das mudanças desta forma, é necessário que as pessoas tenham um panorama completo de suas atribuições, compreendendo as razões globais das transformações, assim torna-se mais propenso o desempenhar de suas obrigações, afirma Heller (1999).

De acordo com Prado (2018):

Os projetos pedagógicos precisam estar preparados às mudanças rápidas do presente e ao mesmo tempo buscar a compreensão do futuro. Mas, além disso, precisam estimular nossos jovens para que possam se adaptar a um mundo cada vez mais dinâmico e ser capazes de propor soluções a problemas mal estruturados. Esse processo pode causar resistência e até desconfiança, mas não se pode negar a importância das mudanças, que vieram para ficar, e que as novas tecnologias devem ser encaradas como aliadas do processo e não como ameaças. (PRADO, 2018, p. 46-47).

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO GESTOR EM UMA INSTITUIÇÃO

O gestor deve atuar como um líder, desenvolver formas de organização que sejam inovadoras gerando participação de toda instituição.

Deve ter a consciência de tudo que envolve seu ambiente de trabalho, ter em mente a necessidade de liderar identificando os problemas, buscando soluções de forma participativa com os demais colaboradores.

De acordo com Reis, (2014):

A ruptura exige posturas e decisões diferenciadas dos gestores, requer uma reorganização da IES. As mudanças tendem a contribuir para um novo DNA, ou mesmo para o fortalecimento do já existente. Para uma IES ser competitiva, é preciso ter consciência de sua identidade, focar em prioridades e fazer inovações e os rompimentos necessários.

Um DNA é entendido como a identidade da IES, como aquilo que caracteriza a instituição.

Um DNA se constrói com pessoas comprometidas. A sua definição é fruto de uma ambição coletiva. Requer alto nível de engajamento institucional. O compromisso e o engajamento devem ser de todos os setores, especialmente os estratégicos. Não se pode admitir um governo de IES sem rumo, formado por pessoas que não tomam decisões coletivas ou que não colocam em prática estratégias coletivas. Os líderes são referência e inspiração institucional. A prioridade para as organizações é saber quem está comprometido e, posteriormente, saber para onde a instituição vai ou onde quer chegar. (REIS, 2014, p.12-13).

Para obter conquistas é essencial ter um planejamento escolar definido, este deve indicar os caminhos a serem percorridos durante o ano a fim de alcançar as metas estipuladas pela instituição.

O gestor deverá acompanhar durante a evolução do ano se seus objetivos estão de acordo com suas expectativas, caso contrário, já deverá estudar novos meios de estratégias para não cair em futuros contratempos e imprevistos.

Segundo Fogaça, (2016):

Para um gestor educacional, ter habilidade no trato com as pessoas é fundamental, pois sempre haverá conflitos onde existem grupos convivendo. Essas divergências precisam ser identificadas, principalmente em suas características fundamentais (intergrupais ou interpessoais), para que o gestor possa, com postura firme e colaborativa, intervir nos momentos conflituosos, conduzindo os desacordos à negociação.

É importante que todos possam se colocar, em que o respeito pelas diferenças faça a competitividade se tornar algo saudável, não prejudicando a normalidade do ambiente educacional tão sensível aos conflitos. (FOGAÇA, 2016.)

O gestor deve gerar motivação entre os colaboradores envolvidos estimulando-os a ter capacidade de criação e superação, tornando-os abertos as mudanças e inovações.

O baixo nível de autoestima dos colaboradores representa um perigo potencial para qualquer instituição e a falta de entendimento entre gestor e todos os envolvidos tende atrapalhar o desenvolvimento de boas ações, por este motivo é muito importante determinar o tipo de aprendizagem levando a construção de um ótimo ambiente de trabalho, buscando a excelência na cultura da instituição.

Para que o gestor consiga enfrentar mudanças é necessário que sua equipe tenha uma atitude perante as diversidades que estão ocorrendo, devendo encarar as inovações de forma como se fosse um desafio a ser vencido.

A importância de o gestor liderar esta no princípio de formar pessoas

que acompanhem no desenvolvimento das atividades a serem desenvolvidas pela instituição, com responsabilidade, criatividade, atendendo às tarefas mais urgentes que possam surgir.

A influência da comunicação facilita a motivação por esclarecer aos colaboradores o que deve ser feito, avalia a qualidade do seu desempenho e orienta sobre o que fazer para melhorá-la, a interação que ocorre dentro de um grupo de trabalho é um mecanismo fundamental para que os membros expressem suas frustações ou sentimentos de satisfação. (ROBBINS, 2007).

De acordo com Serra (2003):

A comunicação é uma excelente ferramenta para motivar os funcionários, superar as resistências a determinada iniciativa, preparar as pessoas para as vantagens e desvantagens da mudança e dar aos empregados um interesse pessoal no processo. A comunicação eficaz pode determinar o tom de um programa de mudança, e é vital para a implementação desde o início. Isso não significa, porém, que basta um anúncio bombástico para manter os funcionários sintonizados com o programa. A comunicação deve ser contínua. (SERRA, 2003, p. 77).

É importante que o gestor tenha extrema agilidade em notar o desenvolvimento de todos os envolvidos em relação ao aprendizado das novas mudanças que estão sendo adaptadas no ambiente do trabalho, para isso ocorrer de forma gradativa não somente depende do gestor como de toda a equipe desempenhar o melhor de si dia-a-dia dentro da instituição.

O gestor deve estar preparado para apoiar e incentivar todos, valorizando o seu desempenho, e buscar tirar o máximo de sua equipe, sendo assim, o gestor agrega a função de coordenar toda a ação pedagógica dentro da instituição.

Um ótimo gestor sabe ir além, busca manter-se atualizado com o intuito de estar preparado para enfrentar novos desafios, com isso a importância de realizar pesquisas, avaliar e encarar os desafios que possam surgir de forma mais segura. Ao analisar os riscos, buscando eliminar os erros que por ventura possam acontecer.

HUMANIZAÇÃO NO AMBIENTE DE TRABALHO

Uma nova forma de compreender o processo de comunicação dentro das instituições ou qualquer organização é a humanização no ambiente de trabalho.

Segundo Silva,

A humanização das organizações é uma tendência cada vez mais importante e presentes em gestões com visão de futuro alinhadas, as necessidades do mercado. A comunicação é uma das melhores formas de humanizar uma organização, visto que conecta pessoas a um objetivo único. (SILVA).

Antigamente o trabalho era voltado somente para produtividade e para o colaborador a única forma de motivação para trabalhar era o salário, agora pensando em questões humanistas as instituições, empresas, organizações estão voltadas a trabalhar novos temas para motivação dos seus colaboradores, com a finalidade de amenizar novas mudanças que possam surgir e trazer maiores rendimentos em relação às atividades a serem desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Para que isso possa ocorrer é necessário adotar práticas de comunicações efetivas e integradas, apostar em ações de comunicação interna e de responsabilidade e relacionamento social e ambiental, excelentes ações que pode fazer com que as organizações mostrem os seus esforços tanto com seus colaboradores, quanto para a sociedade.

A comunicação dentro de qualquer instituição é de extrema importância para que todas as atividades ocorram de forma a obter benefícios.

A humanização pode ter início com a convivência entre os colegas de trabalho, afinal a maior parte do tempo de um funcionário é dentro de uma instituição.

Como conviver com as pessoas em seu ambiente de atividades? Existem práticas que podem ser utilizadas no dia-a-dia que surtem ótimos efeitos são elas: ser gentil com os colegas, evitar conflitos, saber escutar, dar sugestões, incentivar as pessoas ao seu redor dentre outros. Algumas instituições ao admitir novos colaboradores fazem treinamentos e já discutem a humanização entre as pessoas.

As instituições podem por meio de reuniões tratarem com seus colaboradores sobre possíveis problemas que possam estar atrapalhando a rotina em suas atividades, o ouvir é de extrema importância, em casos podem ocorrer novas ideias e uma solução que venha a contribuir a instituição e a todos envolvidos nela.

O colaborador pode interagir não somente nos momentos de mudanças, inovações, mas em todas as circunstâncias ele poderá manifestar suas opiniões o gestor deve atuar neste momento como um ouvin-

te e procurar colher de forma positiva, seus comentários quem sabe em um futuro prospero poderá obter recompensas com novas ideias.

Cada passo do ciclo de vida de um funcionário dentro da empresa oferece uma oportunidade de melhorar a experiência humana no local de trabalho. (SEIS MANEIRAS DE HUMANIZAR).

As instituições devem proporcionar aos funcionários uma integração entre eles, deixa-los cientes que eles podem dar sugestões, ideias sempre são bem vindas. Investir em pessoas é pensar no crescimento da instituição, a equipe bem formada vai além das expectativas.

A realização profissional e pessoal depende de reconhecimento. O colaborador quando é reconhecido recebe um grande estimulo para continuar a evoluir em suas atividades e buscar sempre melhorar naquilo que lhe faz a diferença dele junto com os demais.

É importante tratar também da autoestima do colaborador, a instituição pode retribuir seu reconhecimento com novas atribuições de responsabilidades, planos de desenvolvimento, cursos de aprimoramento, a comunicação engajada com os demais departamentos, planos de carreiras, dessa maneira, o colaborador poderá se motivar com essas oportunidades e buscar mais desafios e aprimoramento de suas competências.

É de extrema importância o colaborador se sentir reconhecido e receber motivação junto as suas qualidades, com isso, ele se sentirá importante dentro do processo, e terá essa necessidade atendida. Ficará empenhado em receber novos conhecimentos, agregar as suas funções buscando sempre seu crescimento e reconhecimento profissional.

Manter uma comunicação aberta e clara, apresentar os objetivos da instituição, também são tópicos que contribuem para o bom andamento dos processos.

Segundo Falcão,

Um ambiente de trabalho harmônico deixa as pessoas mais felizes e consequentemente traz o sucesso, pois o trabalho passa a ser desenvolvido com o brilho no olho. (FALCÃO).

A busca por melhores resultados e os desafios do mundo dentro das instituições vive em constantes mudanças, humanizar as relações é atuar nesta aproximação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do contexto apresentado é possível evidenciar que as instituições são compostas de colaboradores que em conjunto constituem o desenvolvimento do trabalho, destacando alguns aspectos sobre mudança organizacional, realizando uma linha de pensamento sobre a gestão, o ambiente organizacional e a comunicação como sendo o elemento principal para conclusão do objetivo planejado pela instituição. Desta maneira, o cumprimento profissional depende do entendimento dos problemas que possam surgir em relação à boa comunicação.

O gerenciamento da comunicação é fundamental para a obtenção de resultados adequados, quando os colaboradores estão envolvidos com as mudanças, na nova cultura e novos valores, ou seja, quando estão compartilhando da cultura estabelecida através de normas, a maneira que a instituição indica sua forma de realizar os procedimentos, o relacionamento com os colaboradores se torna mais atraente, as pessoas se sentem mais valorizadas e importantes para a instituição, proporcionando a satisfação pessoal.

As instituições estão sujeitas as mudanças organizacionais, sendo assim, é de extrema importância que o gestor entenda a cultura organizacional da instituição, suas crenças e seus valores, para demonstrar a todos os colaboradores. Evitando que sua equipe realize suas atividades com insegurança, podendo ocasionar futuros problemas a instituição.

O gestor tem um papel importante junto com sua equipe, ao desenvolver a comunicação, incentivando os colaboradores a ter maior participação diante as mudanças procurando desenvolver as novas rotinas, os novos procedimentos.

É de extrema importância tanto para o desenvolvimento do trabalho como para a criatividade e a motivação, com isso as pessoas passam a ter maior segurança nas suas atividades e maior responsabilidade e comprometimento nas suas rotinas.

Um ótimo gestor tem um olhar transformador ele consegue visualizar soluções, consegue inspirar, estimular, orientar e provocar entre os colaboradores um clima que estimule a inovação de criatividade em sua equipe, o trabalho em conjunto traz melhores resultados à instituição.

Um importante tópico a citar é o conhecimento para isso dentro da instituição é estimular a participação dos colaboradores a realização de treinamentos rápidos,

ou mesmo o exercício de verificar as informações novas por meio de mural, e-mails, comunicações internas, uma estratégia para que cada colaborador obtenha capacitação e crescimento dentro da instituição, conhecimento adquirido e aprendizado conquistado.

As responsabilidades de um gestor são inúmeras, seu sucesso depende muito do esforço de todos da equipe, porque é a partir da contribuição de cada colaborador que o resultado em conjunto é realizado.

O gestor não deve ter apenas a competência para gerar resultados, ele precisa saber gerir e investir no potencial de sua equipe, motivando cada um a enfrentar as situações difíceis que possam surgir solucionar os conflitos e encontrar as soluções para os problemas rotineiros na instituição.

Para a instituição obter o sucesso almejado, é necessário que o gestor esteja sempre conectado ao relacionamento com todos, quanto mais for à relação, melhores serão os resultados a serem obtidos. Desta maneira a relação fica livre de obter conflitos entre a equipe, pois estão sempre trabalhando em conjunto, desenvolvendo ideias, traçando estratégias sadias.

O gestor que tem uma ótima liderança tem o respeito de todos e fortalece o aprimoramento de conhecimentos de forma coletiva.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, Idalberto. PLT Gestão de Pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____ PLT. Processos Administrativos: Administração, teoria, processos e prática. 4ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

_____ Os novos paradigmas: como as mudanças estão mexendo com as empresas. 5ª ed. rev. E atual. Barueri, SP: Manole, 2008.

DAVID, Keith, NEWSTRON, John W. Comportamento Humano no Trabalho: uma abordagem organizacional. São Paulo: Pioneira, 1996.

FALCÃO, Rhavine. Os degraus para o sucesso. Disponível em: <http://www.unisinos.br/noticias/minha-pos/os-degraus-para-alcancar-o-sucesso-na-vida-profssional>. Acesso em: 27/01/24.

FOGAÇA, Marlene. Gestão inovadora para uma escola em transformação. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-poliedro/gestao-inovadora-para-uma-escola-em-transformacao/>. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____ Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: ATLAS, 2010.

HELLEN, Robert. Como gerenciar mudanças. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 1999.

LIMONGI, Ana Cristina. As pessoas na organização. São Paulo: Editora Gente 2002.

MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MILKOVICH, George T., BOUDREAU, John W. Administração de recursos humanos. São Paulo: Atlas, 2010.

NISHIOKA, Gabriela. Mudança organizacional e o local de trabalho. Disponível em: <http://sobolhardeumrp.blogspot.com.br/2009/09/mudanca-organizcional-e-o-local-de.html> Acesso em 13 de janeiro de 2019.

PRADO, Fábio do. Cultura da Criatividade. Revista Ensino Superior. São Paulo, n. 228, p. 46-47, 2018.

REIS, Fábio Garcia. Competitividade e Mudanças no DNA Institucional: construindo a educação superior do futuro. São Paulo: Editora de Cultura, 2014.

ROBBINS, Stephen P., PLT Comportamento organizacional. 9ª ed. São Paulo: Pearson Education: Valinhos: Anhanguera Educacional, 2007.

SERRA. Cristiana de Assis. Gerenciando mudança e transição. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Seis maneiras de humanizar a corporação e atingir melhores resultados. Disponível em: <https://canaltech.com.br/negocios/seis-maneiras-que-lideres-de-rh-podem-humanizar-a-organizacao/>. Acesso em: 27/01/24.

SILVA, Roni. Comunicação Estratégica: Para Humanização no Trabalho. Disponível em: <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/gestao-rh/comunicacao-estrategia-para-humanizar-organizacoes/>. Acesso em: 27/01/24.

A DEFICIÊNCIA FÍSICA NA INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

KATIA BEZERRA DA SILVA

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a necessidade de formação continuada de educadores para atuar no atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Considerando que esta tem sido uma das questões mais debatida nos últimos tempos, tendo em vista as novas exigências impostas pela educação inclusiva.

Além disso o avanço da inclusão educacional está entrelaçado com o aumento da inclusão social, com uma repartição de renda mais justa com a construção do modelo de uma sociedade menos excludente e mais igualitária. Contudo precisamos aprender a explorar e a utilizar as políticas educacionais existentes, ações e atitudes, para construir uma escola de qualidade e mais inclusiva e priorizando as oportunidades para conscientizar a sociedade e buscar formas de eludir as intenções do capital, mobilizando ações para a construção de uma sociedade melhor, mais inclusiva, justa e democrática.

Devemos ter mais empatia e avançar de uma sociedade preconceituosa para uma sociedade humana e solidária com todos; de uma escola tradicional e fechada, a uma escola aberta e inovadora; de uma prática educacional homogeneizadora, a ações voltadas para atender, com equidade, a toda a diversidade de educandos presentes no sistema educacional. É relevante compreender que existem ritmos e tempos diferentes para aprender, como também diversas maneiras de ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação. Deficiência Física. (3 a 5 palavras, separadas e terminadas por ponto

INTRODUÇÃO

Um novo papel social, mudando os paradigmas, na Educação Especial é preciso ter o ato de busca, de troca, de interação é uma ação conjunta entre as pessoas que colaboram, comunicam-se e vivenciam o mesmo saber, ou seja, os mesmos direitos. Neste sentido é crucial que o Educador possa oferecer o diferencial qualitativo no desenvolvimento do aluno especial e concretizar a inclusão e assim garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular.

Neste sentido incluir é um ato de amor ao próximo, tudo é repensado para considerar a todos, o que exige atingir níveis mais altos de excelência na qualidade da educação oferecida, além de gerar aprendizagens significativas na interação que acontece entre os indivíduos em sua diversidade humana. A diversidade não pode, assim, ser obstáculo para a qualidade, mas uma ponte literalmente para o sucesso das pessoas, das organizações e o desenvolvimento social.

O maior desafio é como colocar em prática estas ideias. Como, num mundo concretamente padronizado, reorganizá-lo para atender a todos em suas diferenças. Cada indivíduo é único em sua forma de ser e, em consequência, em sua forma de relacionar-se, de vivenciar cada situação, de experimentar e de aprender. Portanto, é necessário um professor especialista, capaz de identificar as necessidades da sala de aula e as peculiaridades de cada aluno e agir de acordo aplicando-se adequações para o pleno desenvolvimento educacional.

Assim, o inciso III do artigo 208 da Constituição Brasileira se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, principalmente na rede regular de ensino. E na Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP, 1994), o MEC estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências e dar prioridade, quando do financiamento, a projetos institucionais que desenvolvam ações de integração.

Esta mesma definição foi posteriormente reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), e recentemente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001). Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino.

A implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais, além da precariedade da infraestrutura e de condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência.

A concepção sugere um processo contínuo, o qual concisa ir além da presença de docentes em cursos que apontem modificar-se sua ação no artifício ensino aprendizagem. O docente precisa ser orientado a refletir sobre a sua prática de ensino, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino ofereci-

do em sala de aula. O educador, na educação inclusiva, precisa estar preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

Rodrigues (2003) afirma que a formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados. Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente.

Para concretização do processo de inclusão educacional, torna-se necessário a implicação de todos os elementos da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários proporcionam papéis peculiares, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja realizada nas unidades escolares.

Existem diversos documentos que mencionam a educação inclusiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) diretrizes e linhas de ação sobre Educação para necessidades especiais, realizada na Espanha de 07 a 10 de junho de 1994, com apoio do governo da Espanha, em colaboração com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), foi talvez o documento mais divulgado e, por isso o mais conhecido do público, sendo que é o mais direcionado aos vários componentes da 7 educação escolar. Em sua introdução, este documento ratifica o direito de toda pessoa com “deficiência” de manifestar-se sobre sua educação em proporção a sua capacidade e, segundo ele, as “escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (p. 17).

A qualidade proposta na Declaração, no contexto escolar, apresenta cinco eixos: flexibilidade, gestão escolar, contratação e formação do pessoal docente; serviços externos de apoio e participação da comunidade. A flexibilidade engloba a opção curricular adaptada à capacidade e interesse dos alunos, avaliação do aprendizado para superar as dificuldades e oferta de todo o apoio pedagógico necessário, considerando, também, os externos à escola. A ideia que permeia estas ações é focar a educação no aluno, ampliando o seu desenvolvimento, para fortalecer uma participação social. Todavia, não há uma explicitação detalhada da opção curricular adaptada, a Declaração apenas indica que o “programa de estudos não deverá ser diferente do programa regular de estudos” (p.34) e o “conteúdo do ensino deve atender às necessidades dos indivíduos” (p.34).

O processo de gestão é co- responsabilizado onde cada segmento tem uma função específica, mas que se soma para atingir o propósito educacional. Sendo o professor destaque na efetivação da proposta inclusiva nas escolas, a Declaração aborda aspectos da sua formação inicial, a qual requer uma informação sobre as necessidades educacionais especiais, avaliação dos alunos com estas características, instrumentação pedagógica e tecnológica. A formação em serviço também é proposta para todo o pessoal técnico da escola, com participação das universidades na formação, elaboração de programas e serviços consultivos. Embora a figura do professor seja vista como fundamental nesta ação inclusiva, a proposta do ensino não é de sua competência exclusiva e sim de todo corpo docente.

Diante de diversas ações para com os educadores e equipe escolar, vale destacar que formar educadores na perspectiva da inclusão é um desafio, porque muitos profissionais das universidades não receberam esta capacitação e estão tendo que se atualizar para realizar a formação necessária.

DESENVOLVIMENTO

CONCEITO DE DEFICIÊNCIA FÍSICA

Neste contexto podemos definir a deficiência física como "diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas" (MEC,2004).

De acordo com o Decreto n° 5.296 de 2 de dezembro de 2004, deficiência física é : "alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções".

A deficiência física pode ser:

• Temporária - quando tratada, permite que o indivíduo volte às suas condições anteriores.

• Recuperável - quando permite melhora diante do tratamento, ou suplência por outras áreas não atingidas.

• Definitiva - quando apesar do trata-

mento, o indivíduo não apresenta possibilidade de cura, substituição ou suplência.

• Compensável - é a que permite melhora por substituição de órgãos. Por exemplo, a amputação compensável pelo uso da prótese.

A deficiência física pode ter causa:

• Hereditária - quando resulta de doenças transmitidas por genes, podendo manifestar-se desde o nascimento, ou aparecer posteriormente.

• Congênita - quando existe no indivíduo ao nascer e, mais comumente, antes de nascer, isto é, durante a fase intrauterina.

• Adquirida - quando ocorre depois do nascimento, em virtude de infecções, traumatismos, intoxicações.

• Acidentes de trânsito –Brasil 1/410 –Suécia 1/21.400 • Ferimentos por arma de fogo • Doenças Causas deficiência física

Pessoas com deficiência física:

É importante perceber que para uma pessoa sentada é incômodo ficar olhando para cima por muito tempo. Portanto, ao conversar por mais tempo que alguns minutos com uma pessoa que usa cadeira de rodas, se for possível, lembre-se de sentar-se, para que você e ela fiquem com os olhos no mesmo nível.

A cadeira de rodas (assim como as bengalas e muletas) é parte do espaço corporal da pessoa, quase uma extensão do seu corpo. Apoiar-se na cadeira de rodas é tão desagradável como fazê-lo numa cadeira comum onde uma pessoa está sentada. Ao empurrar uma pessoa em cadeira de rodas, faça-o com cuidado. Preste atenção para não bater naqueles que caminham à frente. Se parar para conversar com alguém, lembre-se de virar a cadeira de frente para que a pessoa também possa participar da conversa.

Mantenha as muletas ou bengalas sempre próximas à pessoa com deficiência. Se achar que ela está em dificuldades, ofereça ajuda e, caso seja aceita, pergunte como deve proceder. As pessoas têm suas técnicas individuais para subir escadas, por exemplo, e, às vezes, uma tentativa de ajuda inadequada pode até atrapalhar. Outras vezes, o auxílio é essencial. Pergunte e saberá como agir e não se ofenda se a ajuda for recusada.

Se você presenciar um tombo de uma pessoa com deficiência, ofereça-se imediatamente para auxiliá-la. Mas nunca aja sem antes perguntar se é como deve ajudá-la. Esteja atento para a existência de barreiras arquitetônicas quando for escolher uma casa, restaurante, teatro ou qualquer outro local que queira visitar com uma pessoa com deficiência física.

O MODELO DA INTEGRAÇÃO EDUCACIONAL

Conforme a integração teve sua divulgação no Brasil depois dos anos setentas. O termo nasceu nos países escandinavos, precisamente na Dinamarca, mas se desenvolveu nos Estados Unidos. Em seguida, o Canadá juntou-se ao movimento, idealizado para atender os objetivos da corrente integracionista em defesa dos alunos com alguma deficiência ou com dificuldades específicas na aprendizagem.

A integração, para ser entendida, precisa de uma metáfora que diz que: [...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Tratase de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor". (MANTOAN, 1997, p. 8)

Portanto e o sistema de cascata prevê, assim, serviços segregativos que não condizem com os objetivos da normalização. Na realidade, a criança continua segregada na turma especial, ocorrendo apenas alguns momentos de "socialização" com os outros alunos ditos "normais". A forma de inserção depende do aluno, ou seja, do seu nível de capacidade de adaptação às opções oferecidas pelo sistema escolar: nas escolas regulares, em sala comum ou em sala especial, e ainda em escolas ou em instituições especializada.

Percebemos, que existe uma ambiguidade provocada pelo desejo de integrar quem é diferente e a noção de necessidades específicas. Crianças com ritmos e tempos diferentes exigem tratamento diferenciado, uma vez que não é possível tratar como igual aquele que é diferente.

No entanto, o mesmo discurso que defende a ideia de que todos são iguais e devem ser tratados como iguais, com os mesmos direitos, defende também a ideia de que cada indivíduo é único, aprende de maneira diferente, e por isto é preciso ensinar com métodos e recursos diferentes, para atender às diferentes necessidades individuais.

Destarte, viável a inclusão escolar, garantindo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade, é uma atitude humanitária e justa, demonstrando uma prática alicerçada nos valores éticos de respeito à diferença e ao compromisso com a promoção dos direitos humanos.

A Escola Inclusiva associada às barreiras arquitetônicas Adaptações físicas na escola.

• As características da sala de aula e das carteiras constituem importantes condições para a permanência na escola comum dos alunos que apresentam dificuldades de locomoção e problemas posturais, decorrentes de lesões que provocam o comprometimento dos membros inferiores pendurados;

• As condições necessárias à acessibilidade desses alunos são, em sua maioria, necessárias a todos os demais alunos:

a) cadeira com altura adequada, para que o aluno não fique com os pés;

b) mesa com altura apropriada à necessidade do aluno;

c) piso da sala de aula não escorregadio.

d) espaço suficiente entre as carteiras para permitir melhor circulação de cadeira de rodas;

Na ausência de membros inferiores, o uso imediato da prótese ajuda a manter a postura sentada e melhora a organização do esquema corporal. Acessibilidade Respeitar critérios estabelecidos pela legislação

Rotas de circulação: dimensionamento correto, sem obstáculos ou nivelados com o piso, degraus ou escadas: associados a rampas ou equipamento de transporte vertical, pisos: superfície regular e antiderrapante, piso tátil de alerta e direcional. Sanitários e vestiários: acessíveis e devidamente sinalizados.

Mobiliários: bebedouros, telefones, balcões e mesas em altura adequada Símbolo Internacional de Acesso – SIA (Lei nº 7.405/85) Representação gráfica que indica a acessibilidade dos serviços ou ambientes Principais aplicações ; Áreas de acesso/ entradas , Vagas de estacionamento ,Sanitários , Áreas reservadas para pessoas em cadeira de rodas , Equipamentos para uso preferencial de pessoas com deficiência , Meios de transporte público ou privado Deficiência Física e o Processo de Inclusão Escolar ,Aspectos pedagógicos ,Recursos que podem ser utilizados para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos Recursos pedagógicos adaptados

Além disso o aspecto denotativo da prática padronizada da instituição escolar é a utilização de referencial perceptivo-motor pré-estabelecido como eixo do trabalho pedagógico em sala de aula, por meio dos conteúdos, metodologias e, principalmente, materiais didáticos.

Essa prática, obviamente, não tem sintonia com os referenciais motores do aluno com deficiência física, causando-lhe dificuldades significativas no processo de aprendizagem.

Portanto deve-se ter um olhar planetário ao educando com necessidades educacionais especiais - deficiência física como um sujeito que, apesar de possuir uma especificidade (deficiência física) que o diferencia dos demais, deve ser visto como um sujeito pleno e historicamente situado, capaz de responder com competência às exigências do meio, contanto que lhes sejam oferecidas condições para tal. Recursos pedagógicos adaptados.

INCLUSÃO ESCOLAR

No entanto, atitudes de não aceitação dos grupos sociais e das famílias, muitas vezes levam a pessoa com deficiência a assumir posturas indesejáveis e excludentes como o isolamento, colaborando, assim, para dificultar a sua inclusão no ambiente escolar. Escola inclusiva

O docente deve orientar seus educandos, no sentido de acolher e compreender as limitações físicas dos colegas e os diferentes meios de comunicação utilizados por eles, para que haja uma melhor interação social entre todos.

Em primeiro lugar o educando com deficiência física deve participar das atividades oferecidas pela escola, junto com os outros alunos, desempenhando tarefas ou papéis de acordo com suas possibilidades. Sua participação efetiva irá proporcionar-lhe sentimento de pertencimento ao grupo, garantindo, assim, melhor interação social.

De tal maneira que as atividades competitivas devem ser evitadas e sempre adequando de acordo com a realidade de cada educando.

A priori docente deve sempre estimular atividades nas quais predomine o espírito de equipe, onde cada um possa colaborar no que lhe for possível para que os objetivos comuns sejam atingidos. Escola inclusiva Recursos que podem ser utilizados para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos

A comunicação alternativa tem sido um dos recursos que vêm beneficiando, com sucesso, os alunos que não conseguem articular ou produzir a fala, como por exemplo: pasta frasal, prancha temática, símbolos

gráficos etc.

Além disso os recursos pedagógicos adaptados têm facilitado o aprendizado dos alunos com limitações motoras, como por exemplo: quebra-cabeça imantado, jogos de numerais em madeira, separador para material dourado, caderno de madeira, caderno com elástico etc.

Sem dúvida outros recursos de acordo com as necessidades educacionais dos alunos, podem ser utilizados pelo professor, recursos que são de fácil execução e podem favorecer o desempenho das atividades propostas, como por exemplo: utilização de presilhas para prender o papel na mesa, engrossamento do lápis, para melhor preensão e outros recursos que o professor pode criar, a partir da observação do aluno nas atividades em sala de aula.

O PROFESSOR INCLUSIVO

Primeiramente o professor, na educação inclusiva, precisa ser capacitado para responsabilizar-se, com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. [cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO & FREIRE, 2001, P.5).]

Para efetivação do processo de inclusão educacional, 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. Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes deem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional.

No que se refere aos diretores, cabe a eles tomar as providências – de caráter administrativo – correspondentes e essenciais para efetivar a construção do projeto de inclusão. (Sant'Ana, 2005) O diretor de escola inclusiva deve envolver-se na organização de reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como convocar profissionais externos para dar suporte aos docentes e às atividades programadas.

O administrador necessita ter uma liderança ativa, incentivar o desenvolvimento profissional docente e favorecer a relação entre escola e comunidade. Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fornecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola e, ainda a disponibilização dos meios e recursos para a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Sant'Ana, 2005).

Além da participação de docentes e gestores no contexto da inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, outros fatores, como os relacionados à estrutura do sistema educacional, precisam ser considerados na análise e nas discussões sobre as possibilidades de implementação de projetos nessa área. A proposta pedagógica da Educação Inclusiva passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os alunos. Se a "diferença é comum a todos" e assumimos a classe como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem. (RODRIGUES, 2006. p.11) .

Por outro lado, sabemos que o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informação, mas antes uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento. Podemos assim dizer que uma escola que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos. Cabe aqui notar que a diferenciação a que nos referimos é no âmbito de uma escola comum a todos os alunos e não a perspectiva histórica de diferenciação curricular que, como nota Roldão (2003), era uma forma de sancionar a estratificação social através do currículo escola.

Quando se aborda a necessidade da diferenciação curricular é comum atribuir essa responsabilidade ao professor. Segundo Rodrigues (2006), os professores "inclusivos" fazem-na e os professores "tradicionais" mantém-se em modelos não diferenciados.

No entanto a ideia de que a formação continuada deveria ser ofertada aos docentes pelos órgãos administrativos regionais, indicando que se faz necessária a realização de cursos de capacitação para que todos os envolvidos no processo inclusivo tenham condições de desenvolver um trabalho adequado às necessidades desse alunado.

Aparentemente, a formação continuada pode favorecer a implementação da proposta inclusiva; todavia necessita estar aliada a melhorias nas condições de ensino, ao suporte de profissionais no auxílio ao trabalho do professor, bem como ao compromisso de cada profissional em trabalhar para a concretização dessas mudanças. Para os docentes, a presença de uma equipe que dê suporte aos agentes educacionais constitui-se na principal necessidade para a educação inclusiva.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Nesse sentido quem tem medo da diferença e se sente ameaçado por ela, não se dispõe ao encontro, à transformação, à afirmação do que se é e do que o outro é para construir algo novo, um novo lugar, um ponto de chegada que não é o mesmo, mas outro.

Por outro lado, a inclusão acontece na construção de ambientes promotores de justiça, de interações colaborativas, da criatividade e de soluções inovadoras para os desafios que afetam uma comunidade ou toda uma sociedade.

Logo a inclusão diz respeito à criação de um ambiente no qual cada um tenha a oportunidade de participar plenamente na criação do sucesso da relação, da missão escolhida, do desafio enfrentado, e no qual todos são valorizados em suas diferentes habilidades, conhecimentos e atitudes.

Ademais a inclusão pode formar algo parecido com mosaicos e eles são importantes do ponto de vista da geração de relações justas, equânimes, com oportunidades iguais para todos. Mas a composição de mosaicos pode significar inclusão incompleta por três motivos:

O que fez com que alguns ficassem do lado de fora? Sem postura crítica, não há como rever atitudes e práticas. Processos de exclusão podem continuar e gerar inclusões injustas.

Mosaicos são estáticos. A adição de valor da diversidade, assim, é apenas potencial. Sem gestão, não há solução! Apenas contemplar a diversidade e compor grupos diversos pode não gerar riqueza além da riqueza já presente. A interação é fundamental.

Inclusão precisa de gestão. Sem gestão, pode acontecer o “efeito picles”: todos ficam rapidamente parecidos, com o mesmo jeito, a mesma postura, as mesmas ideias, aparentemente ou não, como estratégia de sobrevivência, por conveniência ou convicção de que há apenas um padrão, o dominante, é o que deve prevalecer.

A gestão da diversidade deve tornar nosso ambiente de trabalho mais dinâmico, favorecer interações criativas, trocas, aprendizados conjuntos. Gestão necessita de intervenção na realidade e não apenas contemplação dessa realidade.

Podemos pensar na imagem dos caleidoscópios para mostrar essa inclusão dinâmica, com foco na qualidade das relações que acontece para além de se estar presente num espaço, num grupo ou equipe.

São identidades, singularidades, experiências, histórias de vida, perspectivas, possibilidades, diferenças e semelhanças que se arranjam e se reinventam em múltiplas composições para gerar, com interações dinâmicas, criatividade, inovação, excelência a serviço da sustentabilidade dos negócios e da sociedade.

Como não somos peças de um mosaico ou de um caleidoscópio, cabe lembrar que nós humanos podemos levar o outro dentro da gente quando interagimos. Não há um dono da verdade, um marcador identitário ou característica nossa que fique ilesa à interação quando é inclusiva, respeitosa, com apreço pela diversidade e suas possibilidades.

Eu não preciso ser o outro para compreendê-lo, considerar suas perspectivas e necessidades no planejamento das atividades, mas eu posso considerar o outro porque há respeito, consideração, gosto pela diversidade e empatia: Exige gestão!

Essa mistura de informações apresentada no processo inclusivo não some com as diferenças, mas acrescenta, amplia, transforma em algo novo que considera tudo e atinge novos patamares, novas realidades. Estamos falando de interações criativas com a incorporação de novos horizontes plurais, mais ricos, ampliando nossa visão e nossa capacidade de dar respostas aos desafios do nosso tempo e lugar.

CONCLUSÃO

Assim sendo, a inclusão escolar vem sendo favorável para o desenvolvimento não apenas do educando com necessidades educacionais especiais, mas principalmente na construção de valores positivos e na convivência com a diversidade.

A inclusão na educação escolar deve agregar, sem distinção, todos os alunos especiais com diversos graus de comprometimento social e cognitivo com intenção de extinguir o preconceito e incentivar a socialização para que participem, usufruam de espaços e ambientes comunitários gerando o ato de busca, de troca, interação, ou seja, uma ação conjunta entre as pessoas que vivenciam o mesmo saber e direitos.

Em suma a inclusão total é irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos, as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o educando aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se avalia “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim. Nós Educadores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em novos

empreendimentos.

Na troca, nos enriquecemos mutuamente. Não são “verdades” que permanecem intocáveis, mas que geram algo novo, que enriquecem nossa vida individual e institucional.

Podemos ter mais empatia e aprender uns com os outros para sermos mais e fazermos mais, mas para isso precisamos enxergar os outros, dar valor aos outros, sentir falta dos outros, dessa amplificação desse universo que representam.

Não basta, portanto, dizer não à discriminação. Inquestionavelmente é preciso dizer sim à diversidade por meio de práticas e estratégias que geram inclusão e gestão da diversidade. Não basta, portanto, dizer não à discriminação. É preciso dizer sim à diversidade por meio de práticas que supõem inclusão e gestão da diversidade. A inclusão é possível.

1 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais- DEFICIÊNCIA FÍSICA. Brasília – DF:2006. • BRASIL. Ministério da Educação. Educação, Secretaria de Educação Especial. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília – DF:200

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do

Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, Á. Desenvolvimento Psicológico e

Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. v. 3.

Porto Alegre: Artes Médicas,1995.

GOFFREDO, V. F. S. Integração ou segregação: o discurso e a práticas das Escolas Públicas da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro. Revista Integração, 4(10), p.118-127, 1992.

ROLDÃO , M.C. (2003) “Diferenciação Curricular e Inclusão”, in: : David Rodrigues (Org.) “Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade”, Porto Editora, Porto.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994

BRINQUEDOS ESTRUTURADOS E NÃO ESTRUTURADOS

LEONOR BRUNELLI DE CARVALHO

RESUMO

Na educação infantil, a distinção entre brinquedos estruturados e não estruturados desempenha um papel crucial no desenvolvimento holístico das crianças. Os brinquedos estruturados são aqueles que possuem um propósito específico e muitas vezes uma sequência predefinida de atividades, como quebra-cabeças ou jogos de construção com peças específicas. Por outro lado, os brinquedos não estruturados oferecem maior liberdade e criatividade, como caixas, panos, blocos soltos ou objetos que podem ser usados de maneiras variadas. Os brinquedos estruturados podem fornecer oportunidades para o desenvolvimento de habilidades específicas, como coordenação motora fina, resolução de problemas e raciocínio lógico. No entanto, os brinquedos não estruturados têm um papel igualmente importante ao permitir que as crianças explorem sua imaginação, criatividade e iniciativa. Eles incentivam a improvisação e a criação de cenários imaginativos, promovendo o pensamento abstrato e a capacidade de resolver problemas de maneiras não lineares. A combinação adequada de brinquedos estruturados e não estruturados na educação infantil oferece um ambiente diversificado que atende às diferentes necessidades de aprendizagem das crianças. Enquanto os brinquedos estruturados fornecem orientação e direção, os não estruturados estimulam a auto expressão, a colaboração e a autodeterminação. Essa abordagem equilibrada promove um desenvolvimento integral, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Além disso, os brinquedos não estruturados fomentam a socialização, pois as crianças frequentemente colaboram e compartilham ideias durante o brincar. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, empatia e comunicação. Por outro lado, os brinquedos estruturados podem ser úteis para a introdução de conceitos acadêmicos de forma mais direcionada. Em síntese, a inclusão equilibrada de brinquedos estruturados e não estruturados na educação infantil proporciona um ambiente rico e diversificado, onde as crianças podem explorar, aprender e se desenvolver de maneira integral, preparando-se para desafios futuros com uma base sólida de habilidades e criatividade.

Palavras-chave: Jogos; Brinquedos estruturados; Brinquedos não estruturados; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A inclusão equilibrada de brinquedos estruturados e não estruturados na educação infantil também promove a autonomia e a autoconfiança das crianças. Os brinquedos não estruturados incentivam a tomada de decisões independentes, permitindo que as crianças escolham como usar os objetos disponíveis, desenvolvendo assim habilidades de escolha e auto direcionamento. Esse senso de controle sobre o ambiente de brincadeira contribui para o desenvolvimento da autoestima e da auto eficácia.

Além disso, a interação com brinquedos não estruturados estimula a curiosidade natural das crianças, promovendo uma mentalidade exploratória. A capacidade de experimentar, testar hipóteses e aprender com a tentativa e erro é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Essa abordagem mais aberta e exploratória permite que as crianças cultivem a persistência diante de desafios e adquiram uma mentalidade de aprendizado contínuo.

A diversidade de brinquedos também proporciona um ambiente inclusivo, atendendo às diferentes preferências e estilos de aprendizagem das crianças. Enquanto alguns podem preferir a estrutura oferecida por brinquedos específicos, outros podem se sentir mais estimulados pela liberdade criativa dos brinquedos não estruturados. Essa variedade de experiências contribui para uma educação mais personalizada e adaptada às necessidades individuais de cada criança.

Ao cultivar um ambiente que equilibra esses dois tipos de brinquedos, os educadores e pais ajudam as crianças a desenvolverem habilidades fundamentais para a vida, como colaboração, comunicação eficaz, pensamento crítico e adaptabilidade. Dessa forma, as crianças não apenas se preparam para enfrentar os desafios futuros, mas também se tornam aprendizes ativos e participativos, prontos para contribuir de maneira significativa para a sociedade. Em resumo, a inclusão equilibrada de brinquedos estruturados e não estruturados na educação infantil é essencial para promover um desenvolvimento integral e sustentável nas primeiras fases da vida.

BRINCADEIRAS ESTRUTURADAS

Segundo Sabine (2009), definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que te-

nham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brinca apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

De acordo com Rau (2011), o jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto. Pode-se ver que o jogo pode ter utilizações diferentes, cada povo tem sua maneira de jogar ou brincar de acordo com a sua cultura, com o seu povo. Cada um aprende de uma maneira.

Antigamente o jogo era inútil, não sério. Nos tempos do Romantismo, aparece como algo sério e para educar as crianças hoje tem um olhar voltado para a criança, fazendo dela a protagonista de sua história.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Duprat (2015), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 6 e 7 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

O aluno, por sua vez, passa se expectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de "processo" e deixar de ser visto como "reprodução de conhecimento".

Segundo Sabine (2009), diz que não é apenas deixar o livro das cartilhas de lado, mas também o método das cartilhas, o ensino que é centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura.

De acordo com o pensamento de Sabine (2009), acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno.

De acordo com Rau (2011), a alfabetização poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais, as crianças tem uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem. A individualidade é uma forte marca da personalidade das crianças. Sendo assim, segue uma Contextualização da prática pedagógica junto com a ludicidade, como exemplo:

Plano de aula para series iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Turma: séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Eixo: Linguagem Oral e Escrita

-Diferenciar e apreciar os vários gêneros textuais.

-Desenvolver a consciência fonológicas por meio de brincadeiras.

-Ampliar gradativamente as possibilidades de expressão oral e escrita.

Objetivos específicos

-Conhecer e identificar a letra do alfabeto usando textos, músicas e jogos educa-

tivos, junto com a ludicidade.

- Apresentar o som e a grafia das letras.

- Treinar a escrita e desenvolver as habilidades cognitivas.

- Formar novas palavras a partir das famílias silábicas das letras;

Conteúdo

-Gêneros textuais diversos: cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, histórias, regras de jogos e brincadeiras.

-Reescrita de textos coletivos

-Alfabeto (4 tipos de letras)

-Ordem alfabética

-Formação de silabas e palavras.

-jogos e brincadeiras livres.

Segundo Rau (2011), o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

De acordo com Rau (2011), para que seja realizado um trabalho de ensino e aprendizagem da leitura e escrita sem o método do bá-bé-bi-bó-bu, é preciso saber alguns pontos que são fundamentais, assim sempre com auxílio da ludicidade.

Sabine (2009) diz que não é simplesmente deixar o método tradicional ou a "cartilha" de lado. É necessário saber o que se quer fazer e o que entende por alfabetização. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, o segredo é a leitura.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries inicias pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

De acordo com Rau (2011), a linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral. O universo linguístico dos alunos passou a ser respeitado. A ação de jogo pode ser um excelente recurso para facilitar a expressão, participação, integração e comunicação dos alunos que terão meios para melhor compreender e expressar-se.

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

De acordo com Duprat (2015), Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, de acordo com Duprat (2015), podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através a Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretando texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de alfabetização das crianças O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

É possível o professor criar na escola um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, é preciso explorar, sempre que possível a sua expressão livre e criadora, partindo se suas próprias atividades, para alcançar os objetivos propostos nesse sentido, o grande desafio é alfabetizar a criança a partir de seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, respeitando seu processo global de desenvolvimento.

Para Duprat (2015) ao invés de iniciar o trabalho com letras e palavras escritas ortograficamente, pode-se mostrar aos alunos que eles são capazes de ler outros sistemas de escrita como o pictograma (indicação de banheiros feminino e masculino, logotipo de marcas famosas, etc.), explicando-lhes que a esses desenhos são atribuídas palavras, e que isso é ler.

De acordo com Duprat (2015), a história da escrita irá servir para mostrar aos alunos que ela gira em torno de palavras, e não apenas de letras. Isso facilitará mais para frente, quando o aluno tiver que segmentar a fala para escrever a palavra. Através da arte e dos jogos a criança aprende com muito mais prazer e facilidade, desenvolvendo a capacidade de cumprir e criar regras, estabelecendo papeis e permitindo-se criar e inovar, destacando também que o brinquedo é o caminho pelo qual crianças compreendem o mundo em que vivem. É a oportunidade de desenvolvimento, pois com o jogar e o brincar a criança experimenta, descobre, inventa, exercita sua imaginação vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo, as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais.

Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas.

Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica.

Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

A partir do momento que o professor trouxer para o contexto escolar o lúdico, ele estará inovando e revitalizando o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebida apenas como diversão.

Santos (1997), diz que o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento.

Nesse enfoque, encontra-se a importância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

A aprendizagem através do lúdico facilita o aluno a interpretar o meio em que vive favorecendo esse meio a vivência cotidiana, promove experiências partilhadas que fundamentam a reflexão, interagindo, construindo e formando.

O lúdico é muito importante para a formação global do aluno, visto que esta necessidade é muito boa para a socialização, da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano, e a educação lúdica necessita integrar a própria prática pedagógica.

A partir do momento que for dada a criança a oportunidade de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo, ter-se-á, no âmbito escolar, o resgate da própria essência de interagir.

Duprat (2015), diz que quando se chega à apresentação do alfabeto, é melhor falar dele logo e mostrar todas as letras de uma vez. Para isso, seria melhor que houvesse uma faixa com o alfabeto das letras de forma maiúscula na sala. Ensina-se o nome das letras para que os alunos tenham um referencial dos sons das letras.

Sabendo os nomes das letras pode-se decifrar a escrita de uma palavra sem dificuldades. O lúdico no processo de alfabetização é um grande parceiro do aluno e o professor. Deve estar constantemente nesse processo, ele é quem facilita a aquisição da escrita e da leitura, a criança aprende brincado.

BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS E O BRINCAR HEURÍSTICO

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção

dos adultos, sendo eles pais ou educadoras.

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.

Com diversas transformações sociais ocorridas na época da Revolução Francesa, a criança finalmente é vista com um novo olhar. Umas das principais mudanças da época foram as transformações religiosas; católicas e protestantes e também o surgimento da afetividade no seio da família, essas afetividades eram demonstradas principalmente por meio da valorização que a educação passou a ter, os trabalhos com os fins educativos foram substituídos pela escola.

Afirma Oliveira que surge uma preocupação no século XVII com a Educação moral das crianças, e esta educação passa a ser dada pela igreja, acreditava-se que a criança é fruto do pecado e ela deveria ser guiada pelo caminho do bem, de um lado a criança é vista como um ser inocente e do outro como um ser fruto do pecado, quando a família faltava na correção dessa criança a sociedade corrigia desde pequena.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem, pois é no momento que ela brinca, que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo, até mesmo ir á lojas se tornou cansativo ,pois tudo é online . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos. Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças

pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Através do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Através de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar "o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança" (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está uni-

camente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história. Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual, a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas 'organizações de brincadeiras. o brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na área de ludicidade representa uma abordagem inovadora na educação, proporcionando benefícios significativos tanto para os alunos quanto para os docentes. Ao incorporar técnicas lúdicas no processo de ensino, os educadores podem criar ambientes mais dinâmicos e estimulantes, transformando o aprendizado em uma experiência prazerosa e envolvente.

A ludicidade não se limita apenas a jogos e brincadeiras, mas abrange estratégias pedagógicas que exploram a criatividade, a imaginação e a interatividade. Essas abordagens não apenas facilitam a compreensão dos conceitos acadêmicos, mas também desenvolvem habilidades socioemocionais essenciais, como trabalho em equipe, comunicação eficaz e resolução de conflitos.

Para os docentes, a adoção de práticas lúdicas implica em uma constante busca por atualização e inovação. A profissionalização nesse contexto envolve o desenvolvimento de habilidades para criar e adaptar atividades lúdicas que atendam às necessidades específicas de cada grupo de alunos. Isso demanda um professor mais flexível, criativo e sensível às individualidades dos estudantes.

O desejo pelo aprendizado é fundamental, e a ludicidade surge como um meio eficaz para despertar e manter esse interesse. Através de abordagens lúdicas, os educadores podem personalizar a experiência de aprendizado, tornando-a mais contextualizada e relevante para a vida dos alunos. Dessa forma, as aulas tornam-se menos exaustivas e mais apreciadas, contribuindo para um ambiente escolar mais positivo e motivador.

A inserção satisfatória dessas técnicas no ambiente educacional também está alinhada com a compreensão contemporânea de que a aprendizagem não se restringe apenas ao acúmulo de informações, mas envolve o desenvolvimento integral do aluno. A ludicidade proporciona uma abordagem mais holística, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e físico.

Em resumo, o trabalho na área de ludicidade é uma ferramenta valiosa para transformar a experiência educacional, promovendo a profissionalização dos docentes e estimulando o desejo pelo aprendizado nos alunos. Ao integrar métodos lúdicos de ensino, as instituições educacionais podem criar um ambiente mais dinâmico, colaborativo e propício ao desenvolvimento integral, preparando os estudantes para os desafios futuros de maneira mais completa e eficaz.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

LUCIANA DOS SANTOS SILVA LÔBO

RESUMO

O objetivo do texto é apresentar um panorama da Educação Infantil Brasileira, desde suas raízes até os desafios atuais, destacando os avanços conquistados e as perspectivas para o futuro. O texto é estruturado em seções que abordam diferentes aspectos da Educação Infantil Brasileira, utilizando linguagem clara e objetiva, com base em pesquisas e dados relevantes. A Educação Infantil no Brasil tem uma trajetória marcada por avanços desde suas origens no século XIX até sua consolidação como elemento crucial no cenário educacional contemporâneo. Influenciada por pensadores como Piaget, Wallon e Vygotsky, a prática pedagógica tornou-se mais rica e abrangente, destacando o papel essencial do professor como mediador do conhecimento e guia para o desenvolvimento integral das crianças. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a organização em ciclos visam garantir uma aprendizagem significativa e progressiva. Temas transversais, como educação ambiental e saúde, são integrados ao currículo para uma formação integral. No entanto, desafios como acesso universal, infraestrutura adequada e remuneração dos professores ainda persistem. O século XXI demanda professores dinâmicos, reflexivos e abertos à mudança, capazes de promover um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo. A formação contínua e o diálogo entre profissionais são essenciais para enfrentar os desafios e garantir uma educação de qualidade para todas as crianças. O papel da sociedade civil, da família e a necessidade de um pacto nacional pela educação são fundamentais para superar os obstáculos e construir um futuro promissor para a educação brasileira.

Palavras-chave: Educação; Brasil; Infantil; Ensino.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil Brasileira se configura como um universo em constante transformação, percorrendo um longo caminho desde suas raízes no século XIX até a sua posição de destaque no cenário educacional contemporâneo. Nesta jornada, a área se consolida como um pilar fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, abrindo um leque de oportunidades para o seu florescimento.

A história da Educação Infantil no Brasil é marcada por acontecimentos importantes, desde as primeiras creches no século XIX até a sua inclusão na Constituição Federal de 1988. Essa trajetória revela a crescente importância atribuída à educação das crianças na primeira infância, reconhecendo-a como um período crucial para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Pensadores renomados como Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky exerceram uma influência significativa na construção da Educação Infantil Brasileira. As teorias de Piaget sobre a construção do conhecimento, a ênfase de Wallon no desenvolvimento emocional e social da criança e a defesa de Vygotsky da mediação social na aprendizagem contribuem para a formação de uma prática pedagógica rica e abrangente.

No século XXI, o professor de Educação Infantil assume um papel de protagonista na formação das crianças. Sua atuação vai além da mera transmissão de conhecimentos, assumindo a responsabilidade de: ser dinâmico e reflexivo, adaptando-se às necessidades individuais de cada criança e promovendo um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor; Manter-se aberto a mudanças: buscando constantemente novas metodologias e recursos para aprimorar sua prática e oferecer um ensino de excelência; Estar atento à individualidade, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento e estilos de aprendizagem, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial; atuar como mediador do conhecimento, criando situações de aprendizagem que possibilitem a construção ativa do conhecimento pelas crianças, promovendo sua autonomia e protagonismo.

Neste artigo abordaremos também os PCN's, elaborados em 1997 que representam um marco na Educação Infantil Brasileira, estabelecendo diretrizes para o ensino fundamental em todo o país. O documento define: Objetivos claros: O que se espera que os alunos aprendam em cada área do conhecimento, fornecendo um norte para o planejamento pedagógico; Conteúdos relevantes: Os temas e conceitos que serão abordados em cada ano escolar, garantindo uma aprendizagem significativa e contextualizada; Orientações didáticas eficazes: Sugestões de como os professores podem trabalhar os conteúdos em sala de aula, oferecendo ferramentas para o desenvolvimento de práticas inovadoras e engajadoras.

Este trabalho também possui uma breve história da organização da escolari-

dade em ciclos que busca: diminuir a repetência e a evasão escolar: Permitindo que os alunos aprendam em seu próprio ritmo, sem a pressão de um sistema rígido e excludente; Promover a progressão continuada: Facilitando a passagem dos alunos de um ciclo para outro, valorizando o desenvolvimento individual e as conquistas de cada criança.; aprofundar a aprendizagem: Possibilitando aos alunos trabalhar os conteúdos por um período maior de tempo, favorecendo uma compreensão mais profunda e duradoura. Assim como os Temas Transversais para uma Educação Integral, promovendo: conscientização sobre a importância da preservação do meio ambiente: Formando cidadãos conscientes e responsáveis pela natureza; Segurança no trânsito: Ensinando as crianças sobre as regras de trânsito e como se locomover com segurança, construindo um ambiente mais seguro para todos; Hábitos saudáveis: Incentivando a prática de atividades físicas e uma alimentação balanceada, promovendo a saúde e o bem-estar das crianças. Finalizando com desafios a serem superados, pois apesar dos avanços, a Educação Infantil Brasileira ainda enfrenta desafios como: Falta de acesso universal: Nem todas as crianças têm acesso à educação de qualidade, principalmente em áreas de vulnerabilidade social; Deficiência de infraestrutura: Muitas escolas não possuem estrutura adequada para atender às necessidades das crianças, comprometendo o desenvolvimento pleno e a qualidade do ensino; Baixa remuneração dos professores: Dificulta a atração e retenção de profissionais qualificados, impactando diretamente na qualidade da educação.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Na segunda metade do século XIX surgiram no Brasil as primeiras creches, entretanto sua função não era de alfabetização e sim um apoio às mães que trabalhavam, eram viúvas, nessa época a criança era vista como apenas mais um ser sem relevância ou importância. Após algum tempo devido a análise de vários problemas que aconteciam com as crianças como a mortalidade, desnutrição, entre outros os religiosos, educadores e empresários começaram a pensar em um ambiente de cuidados para as crianças fora do âmbito familiar surge então a preocupação com as crianças.

Surgiu então o jardim de infância no fim do século XIX e início do século XX e teve o apoio do jurídico policial que defendia a infância abandonada, a médico higienista e religiosas ambas tinham em comum a vontade de combater a taxa de mortalidade infantil nas famílias e instituições.

Nesse período foram criados o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro pelo médico Arthur Moncorvo Filho, com o objetivo de dar suporte as gestantes e seus bebês oferecendo leite, vacinas e higiene e expandiu seus trabalhos pelo Brasil inteiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e em 1919 o Departamento da Criança que além de fiscalizar as instituições combatia o trabalho das mães voluntarias.

Com a industrialização, a inserção das mulheres no mercado de trabalho, imigrantes europeus vindos para o Brasil os movimentos operários ganharam força e entre as reivindicações estava a de criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. As feministas defendiam que as instituições deviam atender à todas as mulheres independentes do motivo ou classe social esse movimento fez com que o poder público criasse um número considerável de instituições no Brasil.

As instituições particulares funcionavam em meio período e tinham seu foco na socialização e preparação para o ensino regular, podemos notar que desde o começo da educação no Brasil há diferença entre o particular e privado, uma vez que na pública as crianças eram consideradas deficientes, carentes entre outros, enquanto na particular valorizava-se a criatividade e o desenvolvimento.

Na década de 80 diversos setores da sociedade se uniram para garantir o direito ao ensino de qualidade para as crianças, isso ocorreu quase após um século com a Carta Constitucional de 1988 que reconheceu o direito na legislação e passou a reconhecer a criança de 0 à 6 anos como sujeito de direitos. Devido ao movimento por educação houve a inclusão de creche e pré- escola na educação na Constituição de 1988 ao inserir no artigo 208º inciso IV: "[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade" (BRASIL, 1988). A partir disso as creches que antes eram de assistência social passaram a ser de responsabilidade da educação e devem desenvolver trabalho educacional ao contrário de só cuidar que é o que acontecia antes da Constituição.

Em 1990 criou-se o Estatuto da Criança e Adolescente – Lei8.069/90 que regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal permitindo que as crianças tivessem os direitos humanos assegurados. O ECA fez uso de um sistema de fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância para tentar impedir desvios de verbas e/ou violações dos direitos das crianças além de estabelecer um novo olhar lançado para a criança que passou a ter direito de ser criança, de brincar, de querer, de ser, passando assim a ser autor do seu desenvolvimento.

Nos anos de 1994 a 1996 o Ministério da Educação publicou uma série de do-

cumentos com o título “Política Nacional de Educação Infantil” que estabeleceram as diretrizes pedagógicas e recursos humanos com a finalidade de melhoras a qualidade do ensino.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e bases inseriu a educação infantil como primeira etapa no processo educacional, onde sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança complementando o papel da família e comunidade, trabalhando com a criança em todos os aspectos uma vez que não pode haver separações.

Em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi elaborado como guia educacional sobre os objetivos da educação infantil, praticas utilizadas e a organização das capacidades que devem ser desenvolvidas nas crianças sendo algumas delas: autoestima, segurança, conhecer as limitações, conhecer o próprio corpo, criar vínculos afetivos, relações sociais, brincar expondo sentimentos e pensamentos e valorizar a diversidade. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil sugere que para que seja possível cumprir esses objetivos sejam utilizadas além das brincadeiras situações pedagógicas orientadas onde o educador tenha claro o objetivo que pretende atingir. O Conselho Nacional de Educação, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil nos anos 1998 e 1999 com o objetivo de orientar de forma obrigatória as redes estaduais e municipais. AS Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental também teve grande importância ao discutir a formação qualificada dos profissionais.

Apesar da Legislação houve dois grandes desafios: o de acesso porque mesmo tendo uma expansão do atendimento, para se conseguir vaga ainda era difícil e especialmente para a classe baixa que tem menos oportunidades e a qualidade que deve envolver projeto educacional, valorização do professor, recursos financeiros entre outros fatores para isso foi aprovada a Lei 10.172/2011 – Plano Nacional de Educação que estabeleceu metas para todos os níveis de ensino com vigência estendida até 2010. Um dos objetivos do Plano Nacional de Educação é reduzir as desigualdades sociais e regionais à entrada e permanência da criança e adolescente no ensino público.

O Currículo deve ser flexível e um projeto coletivo com foco no crescimento de toda a instituição, a rotina, tempo, espaço brinquedos devem ser norteadores no desenvolvimento das atividades do currículo de Educação Infantil.

PRINCIPAIS PENSADORES

PIAGET

Jean Piaget formado em biologia se especializou no comportamento humano chegando à conclusão de que os seres se adaptam geneticamente ao meio, assim como há reconstrução, reorganização do pensamento das ações e ideias quando acontecem novas experiências. Piaget é mais conhecido por sua teoria do desenvolvimento cognitivo, que propõe que as crianças passam por diferentes estágios de desenvolvimento à medida que constroem seu conhecimento do mundo.

No construtivismo o conhecimento se dá com a relação entre o indivíduo e o meio e o indivíduo e objeto. Conhecer é entender o objeto, as formas de conhecer se estabelece com as trocas, sendo mais bem organizadas em situações sucessivas de adaptação. A adaptação se dá pela organização, discriminação dos estímulos e sensações escolhendo quais serão utilizadas nas estruturas.

Assimilação e acomodação são mecanismos da adaptação; sendo a assimilação a incorporação da realidade nos esquemas, sendo utilizados nas atividades do indivíduo. A acomodação é a modificação dos esquemas já existentes para a assimilação de novas informações. Os esquemas são necessidades internas do indivíduo; os esquemas afetivos são construídos pelas ações individuo x objeto e indivíduo x indivíduo. A construção do conhecimento acontece pelos esquemas cognitivos, esses esquemas são repetidos diversas vezes. Existe também a assimilação generalizada, onde tudo pode ser a mesma coisa para a criança e com a discriminação progressiva a criança reconhece o que está procurando.

Para Piaget os fatores responsáveis pelo desenvolvimento são: maturação, experiência física e lógica matemática, transmissão ou experiência social, equilibração, motivação, interesse e valores, valores e sentimentos.

Situações externas propiciam a aprendizagem, por intermédio da ação do indivíduo sobre o meio e tem caráter imediato. Pode ser experiência física que são ações diferentes em função dos objetos ou experiência lógico matemática que é o sujeito agindo sobre os objetos para descobrir as propriedades extraídas das suas próprias ações e ter consciência disso. As duas experiências dependem uma da outra para existir.

Para que ocorra a adaptação é necessário a equilibração que é baseada na assimilação e acomodação e é um processo de autorregulação. Para o desenvolvimento do pensamento e linguagem é necessário passar por diversas fases do desenvolvimento psicológico, fazendo a transição do individuas para o social. Segundo Piaget para se chegar na fala se passa pelo pensamento

subconsciente, fala egocêntrica para chegar ao pensamento lógico, onde o egocentrismo liga as operações lógicas da criança.

Para Piaget o desenvolvimento mental é um processo espontâneo a partir da relação com o meio, esse processo é lento e acontece pelos estágios: sensório- motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

A principal contribuição de Piaget foi mudar a visão que se tinha da criança, ela deixou de ser vista como uma "caixa vazia" onde o adulto depositava informações e passou a ser o indivíduo que constrói seu próprio mundo de acordo com o que lhe é oferecido, criando e testando sua teoria na prática. As atividades para as crianças devem ser desafiadoras e provocar desequilíbrios e reequilíbrios respeitando a maturação da criança, sendo o adulto o mediador das relações, a teoria Piagetiana mudou os rumos da Educação colocando o aluno como centro da escola, sendo ela que deve se adaptar a ele e não o contrário, a aprendizagem é um processo construído internamente e os conflitos são importantes para o seu desenvolvimento.

HENRI WALLON

Henri Wallon (1879-1962) foi um renomado filósofo, médico e psicólogo francês, considerado um dos principais nomes da área de Psicologia do Desenvolvimento, especialmente no que tange à infância.

A criança é emocional e constrói o sociocognitivo gradualmente. Para Wallon as trocas entre as relações individuo x individuo são fundamentais. A criança fica imersa em um ambiente cultural e simbólico conhecido como sincretismo subjetivo no mínimo por 3 anos, durante esse tempo sua compreensão depende dos outros.

Antes de falar as crianças se comunicam com significados, por intermédio da ação e interpretação da relação entre os indivíduos, construindo seu primeiro sistema de comunicação expressiva, com base na imitação formando sua subjetividade.

Assim como Piaget, Wallon fala sobre os estágios de desenvolvimento, mas não acredita que o desenvolvimento da criança seja linear. Para ele para que o indivíduo se desenvolva são necessários os conflitos, a partir dos conflitos internos a criança se desenvolve, cada estágio de desenvolvimento estabelece uma forma específica de interação com o outro. No início do desenvolvimento o biológico domina, após algum tempo o social ganha destaque. Para Piaget e Wallon o social é indispensável.

O estágio impulsivo emocional acontece no primeiro ano de vida, seu centro é o afeto a criança negocia com o socioafetivo significados próprios, com a emoção intermediando as relações com o mundo.

Estágio sensório-motor 1 a 3 anos, as relações da criança com o meio é o que predomina. A principal característica do pensamento infantil é o sincretismo e seus principais fenômenos são: fabulação, contradição, tautologia e elisão. A ação da criança não tem mais origem na ação do outro, ela começa a se desvincular, podendo voltar a imitar, mas agora com a habilidade de representar a realidade. Essa passagem da imitação para a representação é chamada simulacro que é a imitação em ato, formando elos entre formas concretas e níveis semióticos de representar.

Desse modo há a passagem da inteligência prática para a inteligência verbal.

Estágio personalístico dos 3 aos 6 anos surge a imitação inteligente onde há a construção dos significados diferenciados que a criança dá para suas ações. A criança está centrada nela mesma, reaparece então o egoísmo e a criança passa a se diferenciar do outro e a usar a fala utilizando meu/minha para dominar as coisas ao seu redor, o ponto principal desse estágio é a formação da personalidade.

Estágio categorial começa aos 6 anos e é voltado para as questões pessoais e morais com destaque para a afetividade, nessa fase é intensificada as diferenciações necessárias para a redução do sincretismo, esse fato e o estabelecimento da unção categorial depende do meio cultural no qual a criança está inserida.

Com a teoria de Wallon foi possível perceber que a mistura entre realidade e imaginação faz parte do pensamento infantil e que este não ocorre como o do adulto que se desencadeia regularmente com sequência que permite a significação determinada que pertence a cada um, os objetivos e ações que exercem.

É no sincretismo que a criança faz a ligação de todos os assuntos levando ao novo, portanto é necessário que o educador ofereça condições para que a crianças expresse seu pensamento e possa se desenvolver.

Wallon com sua teoria ofereceu diversos elementos para conhecer e entender como funciona a mente da criança e ajudá-la a superar obstáculos que encontra em seu processo de desenvolvimento.

LEV VYGOSTKY

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielo-russo que revolucionou a forma como entendemos o desenvolvimento humano, especialmente na infância. Considerado um dos principais nomes

da Psicologia Sócio-Histórica e da Pedagogia Construtivista, suas ideias continuam a influenciar campos como a educação, a psicologia e a pedagogia até hoje.

Para Vygostky a família é o meio social em que a criança cria as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Ocorre a mediação que é uma intervenção para que se estabeleça uma relação.

Vygostky considera que o indivíduo se desenvolve na e pela linguagem, na relação com os outros. As formas de pensar são construídas pela apropriação do saber do meio em que o indivíduo se encontra. A relação entre o indivíduo e o meio é mediada pelos signos e os instrumentos. Os signos são os meios que facilitam as atividades psicológicas superiores, capazes de transformar o funcionamento mental, permitindo ao sujeito realizar operações cada vez mais complexas. Os instrumentos são utilizados para ampliar a natureza é considerado um objeto social.

Os signos trazem duas mudanças: o processo de internalização onde após repetição a criança se apropria da fala do outro e o sistema simbólico que organiza os signos em estruturas complexas e articuladas.

O processo de internalização e utilização dos sistemas são essenciais nas relações sociais, na construção dos processos psicológicos e no desenvolvimento dos processos mentais superiores. Os signos internalizados aprimoram a interação e comunicação e social. As funções psicológicas superiores se apresentam duas vezes nas crianças, sendo a primeira no nível social e a segunda no nível individual.

Aproximadamente aos 2 anos a fala da criança é intelectual generalizada, com função simbólica, o pensamento torna-se verbal, mediado por significados fornecidos pela linguagem. Esse processo ocorre pelo meio em que a criança está e interage.

É no significado da palavra que a fala e o pensamento se unem no pensamento verbal. O pensamento e a fala se iniciam pela fala social, passando pela fala egocêntrica, chegando a fala interior que é o pensamento reflexivo.

A fala egocêntrica surge quando a criança passa as formas sociais e cooperativas para as funções psíquicas interiores. A princípio a fala do outro dirige a da criança, que passa a entender o outro, usa a fala para regulação e fala para ela mesma, assim surge a autorregulação tornando a criança capaz de comandar suas ações pela fala.

A partir da fala interior a criança faz mudanças estruturais, tornando as que já possuía estruturas básicas do pensamento.

Para Vygostky o pensamento nasce com as palavras, por meio da relação com o outro que a criança se apropria das palavras.

A aprendizagem tem papel relevante no desenvolvimento do saber, o processo de aprendizagem é conhecido como ensino-aprendizagem. Vygostky explica com a a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP (distância entre Nível de Desenvolvimento Potencial- NDP e Nível de Desenvolvimento Real- NDR). Sendo NDR o que a criança sabe e consegue realizar sozinha e NDP o que ela precisa de ajuda para conseguir realizar.

Vygotsky com sua teoria trouxe a ideia de que a aquisição do conhecimento é realizada por meio das relações entre o indivíduo e o meio, entretanto essas relações não ocorrem diretamente é necessário elementos mediadores aos quais ele nomeou como instrumentos e signos, que são representações mentais que substituem objetos reais. O aprendizado organizado de maneira adequada possibilita o desenvolvimento da mente e movimenta processos que seriam impossíveis de acontecer. A criança constrói suas ideias baseada no que ouviu e viu. Portanto a presença de um mediador é que planeje as etapas do aprendizado é fundamental para a criança adquirir conhecimentos e estruturar o que e como aprender.

PAPEL DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI

O professor de educação infantil tem uma grande responsabilidade, pois é com ele que a criança tem o primeiro contato fora do meio familiar, um segundo meio social no qual a criança deve se sentir seguro ampliando sua relação com os outros e se desenvolvendo.

A característica desse profissional além de gostar do que faz, é ser dinâmico, reflexivo e principalmente aberto à mudanças e perceber e respeitara individualidade de cada um e ser exemplo para as crianças, uma vez que ela imita o que vê, é necessário também que crie laços afetivos, pois assim a criança se sentirá segura para se expressar, o professor é o mediador do conhecimento e com o uso de jogos e brincadeiras ele consegue trabalhar atividades construtivistas e significativas, usando o brincar na interação com os outros.

É necessário que o professor conheça o passado da criança, investigue o que ela já sabe para definir sua proposta pedagógica. É na Educação Infantil o momento para inserir no cotidiano da criança regras, valores, boas maneiras, entre outros.

Para que isso ocorra é necessário que os professores de Educação Infantil tenham acesso aos conhecimentos educacionais e

culturais do momento, para repensar suas práticas metodológicas, participando das concepções, construções, isso será possível com a formação permanente dos professores. Outro ponto importante é o diálogo entre os profissionais da mesma área, infelizmente algo que não ocorre com frequência e que seria muito importante, pois ocorreria uma troca de experiências, ideias, questionamentos, exercendo o aprender a ser.

A formação dos profissionais da educação básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB n. 9394/96, Art. 62, apresenta a seguinte configuração (BRASIL 1996, p. 18):A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Cabe ao professor uma educação crítica capaz de levar a criança à autonomia, vivendo e resolvendo conflitos, não dando lugar a estereótipos e com consciência da sociedade que está formando.

CONCLUSÃO

A educação no Brasil se encontra em um momento crucial, marcada por avanços e desafios que exigem soluções urgentes e medidas estratégicas para garantir um futuro promissor para as novas gerações.

A Educação é o pilar fundamental para o desenvolvimento de uma nação. Investir na educação de qualidade para todos é investir no futuro do Brasil. Através do compromisso com a superação dos desafios e a construção de um sistema educacional mais justo, equitativo e de qualidade, poderemos garantir que todas as crianças e jovens brasileiros tenham acesso a oportunidades de aprendizado que lhes permitam alcançar seu pleno potencial e contribuir para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país.

O papel da sociedade civil: A sociedade civil tem um papel crucial na cobrança de políticas públicas eficazes, na mobilização pela qualidade da educação e na promoção da cultura do diálogo e da participação social.

A importância da família: A família é a base da formação do indivíduo e tem um papel fundamental no acompanhamento da vida escolar das crianças e jovens.

A necessidade de um pacto nacional pela educação: Um pacto nacional pela educação, com a participação de todos os setores da sociedade, é fundamental para a superação dos desafios e a construção de um futuro promissor para a educação brasileira.

A educação no Brasil está em constante transformação. Acreditar no potencial transformador da educação e trabalhar incansavelmente para sua melhoria é essencial para construir um país mais justo, próspero e desenvolvido para todos.

A Educação Infantil Brasileira tem um papel crucial na formação das crianças e na construção de um futuro mais promissor para o país. Superar os desafios e garantir uma educação de qualidade para todas as crianças é um compromisso de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

PIAGET, Jean. A formação do juízo moral na criança. São Paulo: Editora Summus, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RESUMO

Este artigo busca promover reflexões sobre os brinquedos heurísticos e a relevância de incorporar o brincar nas instituições de ensino. Através do ato de brincar, as crianças exploram o seu mundo, experimentam diferentes papéis, solucionam problemas e expressam-se. Um tipo de brincadeira que desempenha um papel crucial no desenvolvimento desde a primeira infância até os primeiros anos do ensino fundamental é a brincadeira não estruturada e não dirigida pelos adultos. Essas brincadeiras têm semelhanças com as brincadeiras livres, porém envolvem um maior engajamento dos adultos. É possível que um adulto facilite esse tipo de brincadeira, mas a direção e o controle permanecem sob a responsabilidade da criança.

Palavras-Chave: Brincadeira; Desenvolvimento; Orientação.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar é essencial em todas as fases da vida, mas na infância, ele adquire uma importância ainda maior, pois vai além de mero entretenimento, sendo uma forma de aprendizado. Ao brincar, a criança expressa sua linguagem por meio de gestos e ações, carregados de significado. Nesse momento, cabe ao educador tentar compreender o que a criança está transmitindo, uma vez que ela investe seus sentimentos nessa atividade.

Portanto, a brincadeira deve ser encarada como algo sério e fundamental para o desenvolvimento infantil. A criança utiliza os brinquedos como uma forma de expressar suas emoções, construindo um mundo à sua maneira e questionando o universo dos adultos. Além disso, o ato de brincar é um meio de externalizar medos, angústias, sentimentos e problemas que a criança enfrenta em seu cotidiano, seja relacionado à descoberta de si mesma, ao seu corpo, ou em relação aos seus sentimentos pessoais em relação às pessoas ao seu redor (MELO & VALLE, 2005).

Por meio de brinquedos e brincadeiras, a criança revive de forma ativa tudo o que experienciou de forma passiva, expondo assim seus sentimentos que muitas vezes permanecem guardados em seu subconsciente. Haetinger (2004) afirma que as atividades lúdicas são aquelas que promovem a imaginação e, sobretudo, as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem. Dessa forma, a criança aprende a brincar e interpretar a partir de um conjunto de vivências e referências presentes em seu cotidiano.

Não é à toa que tudo o que é vivenciado na infância permanece guardado em seu subconsciente, desabrochando sentimentos que a acompanharão ao longo de sua jornada de vida. Considerando esse aspecto, podemos afirmar que esses sentimentos serão explorados por meio de brincadeiras durante a infância e irão influenciar a forma como essas crianças se tornarão pais no futuro. Se tiverem uma infância rica em experiências positivas, eles terão, consequentemente, valores mais sólidos para transmitir a seus filhos. Muitos indivíduos se tornam bons ou maus pais baseados nas vivências e experiências de sua infância.

O ato de brincar de forma lúdica prepara para futuras atividades laborais, desperta a atenção, concentração, estimula a autoconfiança e auxilia no desenvolvimento de relações de confiança consigo mesmo e com os outros indivíduos. Segundo Campos (1986), a ludicidade poderia servir como uma conexão facilitadora da aprendizagem, caso o professor fosse capaz de refletir e questionar sua abordagem de ensino, relacionando o uso de elementos lúdicos como um fator motivador em qualquer tipo de aula.

Esses benefícios do brincar devem ser fortalecidos no ambiente escolar, pois a brincadeira facilita a aquisição de conhecimento e estimula a criatividade, contribuindo diretamente para a construção do saber. A aprendizagem por meio de abordagens lúdicas torna-se mais acessível e prazerosa para a criança, o que, por sua vez, facilita o trabalho do professor.

Os educadores devem estar atentos a essa abordagem lúdica e buscar formas de contextualizar as brincadeiras. Ao analisar o ato de brincar, os professores podem compreender as necessidades intelectuais de cada criança, seus níveis de progresso e sua organização. A partir dessa compreensão, eles podem planejar ações pedagógicas que auxiliem no progresso diário dos alunos.

Conforme Cordazzo (2007), o brincar é a atividade predominante na infância e tem sido objeto de estudo no campo científico, com o objetivo de caracterizar suas singularidades, identificar suas relações com o desenvolvimento e a saúde infantil, e intervir nas práticas educacionais e de aprendizagem das crianças.

Como podemos observar, o ato de brincar é uma característica intrínseca da in-

fância e traz inúmeras vantagens para o desenvolvimento intelectual das crianças, proporcionando a vivência de uma variedade de experiências que contribuirão para seu crescimento futuro. Dessa forma, o brincar e a aprendizagem devem caminhar juntos, para que o processo educativo se torne uma experiência enriquecedora.

Mesmo para os adultos, o ato de brincar é uma forma natural de expressão, sendo por meio das brincadeiras entre si que homens, mulheres e crianças liberam seus sentimentos em relação ao seu dia. Brincar alivia o estresse, proporciona paz de espírito e promove bem-estar emocional, gerando benefícios que se estendem tanto para a mente quanto para o corpo.

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela da alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo. A criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros. Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 1912, apud, KISHIMOTO, 2008, p. 68)

A autora enfatiza que o ato de brincar é compreendido como uma atividade que estabelece uma conexão séria consigo mesmo e com os outros, proporcionando momentos de interação e possibilitando a incorporação de referências e a criação de novos conhecimentos, independentemente da idade.

A relevância da brincadeira em todas as etapas da vida faz com que a criança se torne um ser ativo e capaz, uma vez que é nos momentos de diversão que ela consegue se desprender um pouco do mundo real e adentrar o universo da imaginação.

O PAPEL DA BRINCADEIRA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme Hridiomas (2018), a palavra "brincar" tem origem no termo latino "vinculum", que significa laço ou algema, derivado do verbo "vincire", que se traduz como prender, seduzir ou encantar. "Vinculum" se transformou em "brinco" e gerou o verbo "brincar", que é sinônimo de divertir-se.

Portanto, brincar não se trata apenas de entretenimento, mas também de uma atividade que estabelece uma ligação ou vínculo consigo mesmo e com os outros, fortalecendo o aprendizado e o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. "A palavra 'lúdico' vem do latim 'ludus' e significa brincar. A atividade lúdica surgiu como uma nova forma de abordar o conhecimento de diversas maneiras e também como uma atividade que favorece a interdisciplinaridade" (SANTOS, 2012, p.3).

De acordo com Santos (2012), o lúdico está relacionado a uma extensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade da atividade. Envolve atividades simples, tranquilas e desprovidas de qualquer tipo de imposição ou escolha externa. É livre de cobranças e julgamentos.

Ao mencionar o brincar, muitos acreditam que se trata apenas de diversão, no entanto, brincar é algo sério. Ao brincar com alguém, a criança estabelece sua própria maneira de se divertir e vivencia a aceitação ou não das ideias de outras pessoas.

Dessa forma, ela se prepara para uma vida compartilhada e aprende a se relacionar com os outros e com a vida. Em outras palavras, brincar é comunicação e expressão, conectando pensamento e ação. É um ato espontâneo, uma atividade exploratória que auxilia as crianças em seu aprimoramento físico, mental, emocional e social. É uma forma de aprender a viver e não apenas um passatempo. "[...] As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é exatamente nesse fato que reside sua liberdade" (HUIZINGA, 1980, citado por MALUF, 2003, p. 17).

Independentemente da cultura local, é comum que os adultos desencorajem as crianças a brincar. No entanto, por se tratar de uma necessidade natural, essa proibição pode resultar em um atraso no amadurecimento da criança. Ela pode se tornar uma criança reclusa em relação aos seus próprios sentimentos, com dificuldades para se socializar com outras crianças e até mesmo com adultos. Além disso, isso pode criar uma visão exagerada da vida adulta e de seus problemas cotidianos.

Conforme Maluf (2003), qualquer criança que se diverte experimenta uma infância feliz e, além disso, se torna um adulto mais equilibrado física e emocionalmente, capaz de lidar com os desafios do dia a dia de forma mais fácil.

Uma criança que não vivencia plenamente sua infância acaba perdendo estímulos essenciais para enfrentar a vida e pode desenvolver bloqueios em relação a aspectos sociais e afetivos diversos. É através da brincadeira, e somente da brincadeira, que a criança libera sua criatividade, assimila no-

vos conceitos, encontra soluções para sentimentos e dificuldades que possa estar enfrentando, mas não consegue expressar por falta de conhecimento desses sentimentos. Além disso, é por meio da brincadeira que ela adquire informações essenciais para um crescimento saudável.

Ao incluir o brincar na educação infantil, muitos acreditam que as crianças vão à escola apenas para brincar e que a brincadeira não é importante. No entanto, é por meio dela que a criança aprende, e é por meio do olhar atento e crítico do professor que é possível direcionar o trabalho, desenvolver habilidades, lidar com conflitos e promover a socialização no grupo.

Segundo Machado (2001), ao brincar, a criança lida com sua realidade interior e faz uma interpretação livre da realidade exterior, assim como os adultos fazem quando estão filosofando, escrevendo, lendo poesia ou praticando sua religião.

Todo professor deveria enxergar na brincadeira um espaço de criação cultural que permite ao indivíduo criar, explorar e estabelecer uma relação aberta e positiva com o grupo.

A brincadeira é um dos mecanismos que permite ao indivíduo expressar sua imaginação e trazer para o jogo situações de sua própria realidade. Por isso, vai além do mundo real. É uma cultura rica, complexa e diversificada, que alcança excelentes resultados ao integrar o aspecto lúdico, valorizando a liberdade e o desejo de expressão infantil. "[...] Brincar é viver de forma criativa no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver" (MACHADO, 2001, p.23).

A existência de uma variedade de brincadeiras e o esforço em incluí-las na educação infantil possibilitam o desenvolvimento e a formação das crianças em relação à sua realidade social e ao papel que desempenham na sociedade.

O desenvolvimento da criança ocorre por meio da experiência social e das interações estabelecidas com os adultos desde cedo. Nesse sentido, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas no cotidiano dos adultos, permitindo assimilar e recriar a experiência sociocultural dos mais velhos.

Brincar é uma aprendizagem para a vida, guiando as crianças por diferentes caminhos para traçar seu próprio percurso ou ter seu caminho direcionado por pais, professores, tios, namorados ou vizinhos. Tudo depende de como as crianças brincam e da atitude dos adultos ao seu redor em relação a essas brincadeiras (MACHADO, 2001).

Nessa perspectiva, a brincadeira desempenha um papel fundamental na educação, pois é por meio dela que as crianças se desenvolvem e conhecem o mundo, que é construído através da troca social e das diferentes histórias de vida das pessoas ao seu redor.

O brincar pode ser visto como um recurso mediador no processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais fácil. O brincar enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula. Possibilita um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende. (ROLLOF, 2010, p.05).

Ao trabalhar atividades e brincadeiras lúdicas a criança aceita a existência do outro, constrói conhecimento, estabelece relações e desenvolve-se integralmente. O brincar na infância contribui na construção do processo de ensino e aprendizagem da criança e tem como objetivo proporcionar várias formas de incentivar a criança a aprender de forma prazerosa, significativa e envolvente. Na educação infantil os jogos e brincadeiras tornam-se aliados e auxilia no desenvolvimento de capacidades importantes.

De acordo com Ujiie (2008), o objeto que é objeto da ação lúdica do ato de brincar é compreendido como um brinquedo, impulsionado pela espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade da pessoa que brinca.

A brincadeira estimula a inteligência e permite que o indivíduo libere sua imaginação, aumente a criatividade e a ludicidade, promovendo o desenvolvimento da concentração, atenção e comprometimento, não apenas nas atividades lúdicas, mas em qualquer atividade que seja realizada, encorajando assim futuras ações tanto no contexto social quanto no intelectual. Consequentemente, os jogos e brincadeiras melhoram a conduta no processo de ensino e aprendizagem, além de fortalecer a autoestima.

Nesse sentido, é importante considerar brinquedos e brincadeiras nas quais a criança possa assumir diferentes papéis e simular ações que tenham um significado distinto do seu cotidiano. "[...] à medida que a criança cresce, ela retrocede e avança nessas fases, e é por meio das brincadeiras que ela permite a si mesma ser um bebê novamente ou ser mais madura do que realmente é" (MACHADO, 2001, p.47).

É fundamental compreender que a criança precisa de orientação para o seu desenvolvimento, e é responsabilidade do professor considerar que a criança possui diversas formas de apropriar-se de diferentes tipos de conhecimento por meio de cada brincadeira específica.

É importante reconhecer a importân-

cia do olhar adulto sobre as brincadeiras infantis. Não devemos subestimar a importância do brincar livre e espontâneo, pois ele também auxilia no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. Ao reconhecer os benefícios de ambos os aspectos, tanto o brincar livre e espontâneo quanto as brincadeiras com a participação do adulto, fica claro que ambos devem estar presentes no dia a dia da educação das crianças.

A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência, de modo que, os adultos contribuem, nesse ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança. (BRAS, 2018, p.73).

De acordo com Ujiie (2008), o objeto que é objeto da ação lúdica do ato de brincar é compreendido como um brinquedo, impulsionado pela espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade da pessoa que brinca.

A brincadeira estimula a inteligência e permite que o indivíduo libere sua imaginação, aumente a criatividade e a ludicidade, promovendo o desenvolvimento da concentração, atenção e comprometimento, não apenas nas atividades lúdicas, mas em qualquer atividade que seja realizada, encorajando assim futuras ações tanto no contexto social quanto no intelectual. Consequentemente, os jogos e brincadeiras melhoram a conduta no processo de ensino e aprendizagem, além de fortalecer a autoestima.

Nesse sentido, é importante considerar brinquedos e brincadeiras nas quais a criança possa assumir diferentes papéis e simular ações que tenham um significado distinto do seu cotidiano. "[...] à medida que a criança cresce, ela retrocede e avança nessas fases, e é por meio das brincadeiras que ela permite a si mesma ser um bebê novamente ou ser mais madura do que realmente é" (MACHADO, 2001, p.47).

É fundamental compreender que a criança precisa de orientação para o seu desenvolvimento, e é responsabilidade do professor considerar que a criança possui diversas formas de apropriar-se de diferentes tipos de conhecimento por meio de cada brincadeira específica.

É importante reconhecer a importância do olhar adulto sobre as brincadeiras infantis. Não devemos subestimar a importância do brincar livre e espontâneo, pois ele também auxilia no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. Ao reconhecer os benefícios de ambos os aspectos, tanto o brincar livre e espontâneo quanto as brincadeiras com a participação do adulto, fica claro que ambos devem estar presentes no dia a dia da educação das crianças.

Brincar é uma ação cotidiana para a criança que a impele a tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si e ao outro, partilhar brincadeiras, construir sua identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura na perspectiva de compreendê-la, usar o corpo, os sentidos, os movimentos e as várias linguagens. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, apud BRAS,2018, p. s/p)

Observa-se que a atividade lúdica desempenha um papel crucial no sucesso e no contínuo desenvolvimento da criança, ao transportá-la para situações vividas no mundo real por meio da imaginação. Assim, é essencial que a brincadeira seja adotada como uma cultura infantil lúdica, permitindo que as crianças compartilhem seus jogos, brincadeiras e histórias, estimulando sua curiosidade. Ao restringir a criança de brincar, não apenas limitamos sua liberdade, mas também restringimos a expressão de seus sentimentos. Se esses sentimentos não forem expressos durante a infância, é provável que se manifestem na vida adulta, resultando em pais irresponsáveis ou com dificuldades para se concentrarem nas responsabilidades familiares. Portanto, estimular a brincadeira na educação infantil é de extrema importância.

Quando o professor identifica a dinâmica da atividade proposta e a adapta às características da criança, abre uma porta para que ela possa extravasar tudo o que vivencia no dia a dia, inclusive através de diálogos sobre assuntos que a incomodam, sejam eles emocionais, físicos ou relacionados ao mundo em que vivem. Privar as crianças dessa oportunidade pode ter consequências catastróficas, levando-as a se fecharem, inclusive em casa, e demorarem dias, meses ou até anos para se abrirem novamente.

Além disso, a brincadeira traz para a sala de aula uma relação de convivência mais próxima entre as crianças, facilitando o cotidiano do professor e tornando suas atividades futuras mais proveitosas, pois a união promove maior respeito das crianças em relação ao professor. Também é importante ressaltar os benefícios que cada tipo de brincadeira traz para cada criança, seja no aspecto cognitivo, afetivo, motor ou psicológico.

Por meio das brincadeiras, cada criança descobre seu próprio mundo e percebe que não há tanta diferença entre seu mundo

e o mundo de seu amigo. Essas pequenas, porém, importantes diferenças são reveladas quando a criança tem a liberdade de expressão e atenção, seja com seus pais ou com parentes próximos.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto, por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memorias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modo de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto. (KISHIMOTO, 1995, p.50).

Podemos observar que todas as experiências vividas durante a infância exercem influência em nossa formação, caráter, personalidade e posição social. Essas vivências são moldadas por influenciadores, como amigos próximos, pais, tios, primos e outros. Portanto, é importante estarmos atentos a tudo o que a criança faz e aprender sua linguagem própria para ajudá-la a descobrir esse mundo intenso e complexo, repleto de novas surpresas a cada dia.

Por meio de jogos e brincadeiras, a criança se projeta nas atividades dos adultos, buscando ser coerente com os papéis assumidos, o que serve como um instrumento para:

(...) conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, por fim, compreender os diferentes comportamentos humanos, os papéis que desempenham, como se relacionam e os costumes culturais (REGO, 1994, p. 114).

Portanto, no contexto escolar, especialmente na pré-escola, as práticas pedagógicas devem ter seus objetivos delineados a partir da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, devem se concentrar nas possibilidades de crescimento da criança.

BRINQUEDOS CONSTRUÍDOS COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS, BRINQUEDOS HEURÍSTICOS

A utilização de materiais não estruturados nos brinquedos permite que valorizemos a personalidade de cada aluno, promovendo protagonismo e autonomia. Dessa forma, várias habilidades podem ser estimuladas. Através das brincadeiras, as crianças podem se conhecer melhor, conhecer o outro e o mundo, refletir sobre a vida em conjunto com os outros e aprender.

Introduzir materiais recicláveis e construir brinquedos com materiais não estruturados traz benefícios, mas não devemos esquecer que tudo deve começar pelo conhecimento da criança. Isso fica claro em "O diálogo entre o ensino e a aprendizagem" de Telma Weisz e Ana Sanchez (2012).

Volto a me referir ao saber do ponto de vista do aprendiz, porque é esse o conhecimento necessário para fazer o aluno avançar do que ele já sabe para o que não sabe. Falo das construções e ideias que ele elaborou e que, no mais das vezes, não foram ensinadas pelo professor, mas construídas pelo aprendiz. Quando uma criança escreve fazendo uso de um sistema silábico ou próximo dele, por exemplo, isso não costuma ser reconhecido como um saber – já que do ponto de vista de como se escreve em português, que é uma escrita alfabética, ele precisa, de uma forma ou outra, passar por uma concepção desse tipo: imagina que, ao escrever, o que representamos são as emissões sonoras que ele consegue reconhecer e isolar pela via da audição. (WEISZ E SANCHES, 2012, p. 13).

Conforme mencionado por Weisz e Sanches, existem alguns brinquedos que podem ser confeccionados utilizando materiais não estruturados:

1. Agitador sonoro: Em um círculo, pode-se entoar canções e utilizar o agitador sonoro, estimulando a percepção auditiva e explorando diferentes melodias.

2. Carimbos: Utilizando rolhas, é possível criar diversos carimbos com formatos variados, estimulando a criatividade e proporcionando o contato com diferentes materiais.

3. Binóculo: Um binóculo pode ser construído com lentes coloridas e utilizado para observar o ambiente ao redor, explorando diferentes perspectivas, aprimorando o conhecimento das cores e incentivando a capacidade de criação.

4. Telefone: Utilizando copos e barbante, é possível brincar de telefone, ampliando a capacidade de comunicação, estimulando a oralidade e promovendo a socialização.

5. Frisbee: Com um círculo feito de papelão, é possível criar um disco conhecido como frisbee, explorando noções de formas geométricas, aprimorando a capacidade de criação e ampliando o repertório de brincadeiras.

6. Quadro da natureza: Utilizando materiais encontrados no ambiente, os alunos podem construir um quadro com papelão e os objetos encontrados, explorando o ambiente e diferentes materiais.

7. Pincel natural: Construir pincéis utilizando galhos e folhas, explorando a capacidade de criação e promovendo o contato com elementos da natureza.

8. Oficina de brinquedos: Realizar brincadeiras com todos os brinquedos criados, desenvolvendo a noção de quantidade, estimulando a habilidade de criação e explorando diferentes formas.

Para que a aprendizagem significativa ocorra por meio dos brinquedos heurísticos, é fundamental que as crianças tenham autonomia para brincar livremente. Com essa abordagem na criação de brincadeiras e brinquedos, as crianças terão a oportunidade de conhecer melhor o mundo ao seu redor, compreender aspectos da vida em sociedade e mergulhar em um universo de aprendizagem enriquecedora.

Ao planejar as aulas com materiais recicláveis, é necessário prestar uma atenção especial. Seguindo o caminho descrito por Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn em seu livro "Projetos Pedagógicos na Educação Infantil", podemos:

Um projeto pode iniciar durante as atividades de exploração dos materiais da sala. O educador observa, anota dados relevantes – data, criança, espaço, materiais, canais sensoriais, tipo de jogo – e, após um período inicial de observação, pode preparar um projeto. Vídeos e fotos das ações das crianças também auxiliam na coleta de informações sobre o grupo, pois nessa faixa etária o projeto é escrito é muito mais necessidade do educador do que das crianças. E, mesmo após refletir sobre uma proposta de projeto e iniciar atividades, é importante que o professor saiba que este será modificado de acordo com as situações, com as crianças e com o retorno das famílias. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 78).

Ao implementar a utilização de materiais não estruturados na rotina da Educação Infantil, é necessário levar em consideração a idade das crianças. Dependendo da idade, elas podem não assimilar conforme as expectativas do professor. Por isso, é importante observar o conhecimento de cada aluno em outras atividades, levando em conta sua cultura familiar e social, uma vez que cada criança traz consigo conhecimentos diversos. Não existe uma criança que sabe mais ou menos, cada uma possui um conjunto diferente de conhecimentos.

A ação do professor deve ser pautada pela clareza na expressão, de modo que o aluno compreenda o que é necessário para alcançar os objetivos e saiba o que se espera que ele aprenda. O professor também deve estabelecer sua concepção de ação pedagógica, levando as aprendizagens pelo caminho que guia o aluno.

A educação e o cuidado na primeira infância têm como objetivo garantir resultados satisfatórios para as crianças. Pesquisas sobre ensino, aprendizagem e resultados demonstram que a pedagogia de qualidade é identificada como um elemento fundamental para melhorar os resultados das crianças. Evidências de pesquisas sólidas, discutidas posteriormente, mostram o que os educadores podem fazer para fornecer às crianças uma base sólida para aprendizado e desenvolvimento contínuos em todas as áreas da vida.

Um professor que compreende a educação como uma prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos em direção à ampliação do conhecimento, relacionando os conteúdos de ensino com a realidade, escolhendo métodos que garantam uma aprendizagem efetiva.

Os interesses que as crianças manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; tornar cada situação de ensino uma experiência nova é o que confere ao trabalho de cada professor um sabor original e único.

Portanto, não é possível padronizar práticas pedagógicas. No entanto, é sempre interessante refletir sobre elas. Os métodos adotados em uma determinada situação geralmente revelam caminhos que são fruto da criatividade do professor e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, em consonância com a concepção de educação que o professor adota.

As situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões previamente selecionadas e planejadas no currículo. Podem estar relacionadas a eventos que despertem o interesse da turma ou a assuntos oportunos.

O professor precisa levantar suposições, fornecendo pistas para que o aluno possa concluir seus próprios pensamentos, permitindo que ele construa seu conhecimento de forma autônoma, de acordo com sua própria maneira, para que possa se apropriar daquilo que mais deseja e gosta.

A família desempenha um papel importante nesse processo, ao criar ambientes adequados que proporcionem condições para a criança brincar e experimentar uma maior diversidade de experiências, auxiliando no desenvolvimento da inteligência e no uso pleno do corpo.

O jogo heurístico é uma estratégia amplamente utilizada no primeiro estágio da educação infantil, favorecendo a exploração e manipulação de materiais do cotidiano de forma espontânea e sem intervenção do adulto. Ele permite que a criança experimente a manipulação e classificação de objetos como uma atividade lúdica, sendo caracterizado principalmente por ser um material não estruturado, não comercial e bastante diversificado.

A criança explora e manipula espontaneamente as possibilidades de ação com esses materiais, seguindo seu próprio ritmo de desenvolvimento e favorecendo aspectos como coordenação visual, coordenação manual e coordenação de objetos. Ela demonstra curiosidade em relação ao seu entorno e combina todos os tipos de objetos presentes em seu ambiente.

Essa forma de atividade permite que a criança aprenda de acordo com seu ritmo de desenvolvimento e seus interesses, sem limitar o processo de aprendizagem.

O jogo heurístico consiste em três etapas:

Na primeira etapa, o adulto prepara os materiais selecionando aqueles que são considerados mais adequados e significativos para a criança naquele momento. Esses materiais são encontrados em diferentes bolsas, classificadas de acordo com suas características. Não é necessário expor todos os materiais de uma vez.

Na segunda etapa, os alunos exploram os diferentes materiais e começam a descobrir todas as suas características, podendo manipulá-los, empilhá-los, enrolá-los, moldá-los, combiná-los e aproveitar as infinitas possibilidades que eles oferecem.

A terceira etapa é uma das mais importantes do jogo. O recolhimento dos materiais ajuda no desenvolvimento de habilidades sociais e de convivência, no relacionamento com os colegas e na classificação dos objetos. Nessa etapa, o adulto deve atuar como guia, auxiliando na classificação dos materiais nas bolsas correspondentes, o que pode ser um desafio inicialmente.

Alguns exemplos de objetos utilizados no jogo heurístico

Objetos da natureza: conchas marinhas ou caracóis, abacaxis, esponjas, cascas de coco, castanhas grandes...

Objetos adquiridos: argolas para cortinas (madeira e metal), prendedores de roupa, rolos de cabeleireiro de diferentes diâmetros, rolhas de borracha, cilindros, botões grandes de osso, bolas de pingue-pongue, peças de borracha de cafeteira, êmbolos, correntes de diferentes comprimentos...

Objetos confeccionados: pedaços de tecido, pompons de lã...

Objetos de diversas origens: frascos ou potes robustos, cilindros de papelão, tampas de latas de metal, fitas (seda, veludo), cordões de várias cores, argolas de guardanapo, cones de papelão, rolhas, chaves, bobinas e outros objetos encontrados em armazéns e fábricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curiosidade inerente ao ser humano em relação ao seu entorno é intrínseca. É crucial saber estimular e aproveitar essa curiosidade nas crianças mais jovens, e uma das melhores maneiras de fazer isso é por meio do Jogo Heurístico.

As crianças aprendem sobre o mundo através da brincadeira, descobrem formas de resolver problemas e interagir com os outros, aprendem a expressar seus pensamentos e sentimentos, além de resolver conflitos.

O Jogo Heurístico utiliza a curiosidade inata das crianças para desenvolver suas habilidades e estimulá-las a aprimorar determinadas competências. Em essência, o Jogo Heurístico envolve fornecer à criança uma variedade de objetos com diferentes tonalidades, texturas, dimensões, formas e aromas.

É fundamental que as instituições de ensino e os pais reconheçam a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Essa pesquisa não se encerra aqui, mas busca colaborar com professores e pesquisadores que buscam refletir sobre a importância do brincar e a contribuição dos educadores para que o aspecto lúdico não seja apenas uma forma de recreação, mas sim uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Ler e escrever na educação infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRÀS, Regina Maria. O Lúdico na educação infantil: O brincar como forma de aprendizagem. 2018. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-educacao-infantil-o-brincar-como-forma-de-aprendizagem/159743>. Acesso em

05 jun.2024.

CAMPOS, D. M. S. Psicologia da Aprendizagem. 19 ed. Petrópolis. Vozes, 1986.

FROEBEL, F. (1974). A educação do homem. 1826.

HAETINGER, M. G. Jogos, recreação e lazer. Unidade I. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2004.

HRIDIOMAS. Disponível em: <https://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-brincar/>. 2018. Acesso em: 05 jun.2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. 1995. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269/11695>. Acesso em 07 jun.2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MALUF, Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. Curitiba: Lilacs,2005.

ROSA, Sanny S. Brincar, conhecer, ensinar. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001 (coleção questões da nossa época; v.68).

MORAES, Ingrid Merkler. A Pedagogia do Brincar: Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, São Paulo, 2012.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

REGO, T.C.R. Origem da constituição da singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Lev Semenovic!J Vygotsky. Faculdade da Educação da USP, 1994. Tese de Mestrado.

RULLOF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. 2010. Disponívelaem:a<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em: 09 jun.2024.

SANTOS, Jossiane Soares. O lúdico na educação infantil. 2012. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf>. Acesso em: 09 jun.2024.

WEISZ, Telma e SANCHES, Ana. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. 2012.

RESUMO

A Literatura Infantil é um dos recursos fundamentais do processo para formação de leitores, pois desenvolve o intelectual da criança. Lendo e ouvindo histórias a criança tem despertado o interesse pela leitura desenvolve a escrita, a criatividade, enriquece o vocabulário e a linguagem oral. A literatura é importante dentro e fora do ambiente escolar. A criança mesmo não sabendo ler os pais devem ler livros para ela, mostrar as imagens dos livros, porque assim a criança vai desenvolvendo a fantasia dela, que ajudará no futuro quando aprender a ler e escrever. As histórias infantis devem ser usadas em todos os momentos, para acalmar a turma ou mesmo para nortear o trabalho pedagógico. Este trabalho teve como objetivo analisar sobre a importância da literatura infantil para melhoria do processo ensino aprendizagem. A sua elaboração baseou-se em pesquisa bibliográfica, onde foi fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino aprendizagem. Contar e ouvir histórias é entrar em um mundo encantador cheio de fantasia, surpresa, diversão e encantamento.

Palavras- chave: Literatura Infantil. Crianças. Histórias Infantis.

INTRODUÇÃO

A Literatura infantil é um dos recursos fundamentais do processo para a formação de leitores. Ao ouvir as histórias a criança pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser no grupo social ao que pertence. Ouvir e contar histórias são entrar em um mundo encantador, cheio de surpresas, sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina.

Desde os primórdios da humanidade, contar histórias foi e é uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos. A leitura de história é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

Este trabalho teve como objetivo geral investigar como se dá o processo de contar histórias e qual a sua importância para o processo ensino aprendizagem e teve como objetivos específicos, investigar a busca de novas literaturas, mostrar aos alunos a importância das histórias infantis no seu cotidiano, verificar como o professor trabalha a literatura infantil e quais as histórias mais adequadas e interessantes para ser trabalhadas.

A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar e ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em tê-la com interesse criando um ambiente agradável e convidativo à escuta, observando as expectativas das crianças, permitindo que elas prestem atenção ao texto e às ilustrações, enquanto é lida.

A função da escola hoje é de criar leitores independentes para inteirarem-se da cultura existente. Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dela.

Este trabalho foi baseado em pesquisa bibliográfica onde está fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), ABRAMOVICH (2002), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem.

Sabemos que como educadores precisamos cada dia buscar conhecimentos para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. O professor deve ser criativo, incentivando seus alunos a participarem das atividades em sala de aula. Cabe o professor preparar suas aulas e interessar mais pelo aprendizado dos alunos. Assim teremos uma escola mais digna e o aluno realizará seu objetivo como indivíduo qualificado.

IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA

Ao trazer a literatura infantil para sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, o livro, sua cultura e a própria realidade, fazendo enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

Além de contar a história, ela cria condições para que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente, aos fatos narrados defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história," uma histó-

ria que retratará alguma vivência da criança, ou seja, sua própria história". (ABRAMOVICH, 1995, p.17, grifo nosso).

Percebe-se, por meio desta citação a importância da utilização da literatura em sala de aula, o que também foi demonstrado na parte da justificativa.

O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia, e a criança vive no mundo da fantasia, então o livro pode ser um caminho facilitador para explicar certas coisas para a criança e ela aprenderá sem necessariamente ter consciência disso.

Os livros compartilham com a escola a natureza formativa. Eles trabalham juntos, porque os autores por meio dos livros querem ensinar e mostrar algo novo para o leitor.

Percebe-se que quando abrimos o livro e começamos a folhear estamos fazendo novas descobertas, às vezes ficamos alegres, tristes, emocionados, assustados ou curiosos.

O livro é um instrumento importante para a nossa formação, com ele aprendemos e tornamos capazes de conquistarmos e realizarmos nosso sonho que é o nosso emprego sendo desempenhado com competência. A leitura significa interpretar e entender o que se lê. Que lê mais está sempre informado dos acontecimentos que passa no mundo.

Para entender o texto que está sendo lido é preciso que o leitor envolva com sua leitura, lendo com atenção, avaliando o que está lendo. Quando o leitor começa a entender ele se interage com o texto e é por isso que consegue ser despertado pela leitura.

A leitura pode ser despertada por meio dos livros de histórias, dos contos de fadas das fabulas. É através da fantasia que as crianças começam a interpretar e assimilar a realidade, pois para as crianças os contos de fada e fabulas são histórias que diverte os ouvintes, de rir, de chorar, de ter medo. Através da literatura a criança adquire ensinamentos morais, e colabora também para a formação ética e psicológica da criança.

A literatura de conto de fadas auxilia aos professores a compreenderem o pensamento das crianças e ajuda a resolver seus conflitos interiores.

Lendo e contando histórias o contador e o ouvinte podem divertir com ela, dando boa gargalhada com as situações apresentadas pelos personagens. Ouvindo histórias a criança aprende a encontrar ideias para resolver problemas é vai descobrindo o mundo dos conflitos.

É de suma importância que os pais e professores discutem o que é leitura, a importância do livro no processo de formação do leitor, falar sobre o ensino da literatura infantil como processo para o desenvolvimento do leitor crítico.

Sabemos que por vários fatores sociais, políticos e econômicos, no Brasil ainda existem muitas crianças que não tem oportunidades de desenvolver sua leitura por falta de recursos, o acesso ao livro é dificultado. Em muitas escolas não existem biblioteca escolares, e profissionais que orientam as crianças a tomar gosto pela leitura através dos livros. Percebe-se que a literatura deve ser ensinada, motivando as crianças e adultos ao habito de ler, sugerindo vários livros, desenvolvendo atividades didáticas, tendo como finalidade alcançar o uso da obra literária dentro das salas de aula.

O livro infantil é um instrumento muito importante e que merece bastante respeito. O hábito da leitura ainda precisa ser desenvolvido em nosso país.

Percebemos que os meios tecnológicos estão sendo a fonte de informação e de distração, não porque esses meios não são importantes, mas porque muitas crianças estão deixando os livros de lado para realizar suas atividades usando os meios tecnológicos.

Como educadores sabemos que o livro é um instrumento indispensável dentro do ensino escolar deve ser oferecido à criança para despertar o interesse pela leitura.

O livro é considerado como um tesouro enriquece o ambiente escolar e a vida do ser humano. Para que isso se torna um hábito agradável o leitor deve fazer uso de uma forma prazerosa. Através da leitura a sociedade descobre mais sobre o mundo, e com ela a vida de muitas pessoas está sendo transformada para melhor desempenho na vida profissional. Ao termino da leitura de um livro percebemos que adquirimos novos conhecimentos.

Para melhorar o conhecimento precisamos está lendo diariamente. Muitas pessoas por não terem esse hábito tem muita dificuldade para se expressar, de fazer uma leitura correta, de escrever sobre especifico assunto. Percebemos que as pessoas que começaram a ler desde cedo eles têm mais criatividade, melhor pronuncia das palavras, raciocina com mais rapidez.

Para muitas pessoas os textos podem ser chatos e complicados, não, mas para outros se torna um recurso importante para adquirir mais informação e capacidade. Muitos dizem que não conseguem ler um livro por falta de paciência, isso só acontece

com aquele que não tiveram o habito da leitura. Se o habito da leitura fizesse parte do dia a dia da sociedade, os cidadãos tinham mais prazer pelas obras literárias.

É importante que os educadores desenvolvam projetos de literatura infantil em sala de aula, fazendo uso das histórias infantis como um meio enriquecedor de conhecimentos. As histórias infantis devem ser contadas com entusiasmo usando o lúdico que é um recurso importantíssimo para a motivação da criança.

SISTO (1992, p. 23) nos leva a pensar que: "Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro"... Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias... para atingir uma plateia.

As histórias podem ser contadas de diversas maneiras: lendo o livro, sendo dramatizando e com o auxílio de materiais, como desenhos, deboches e fantoches. O contador de histórias, portanto deve sempre procurar ser literal e dar certo caráter interpretativo a sua leitura, usando variações de entonação, de forma clara e agradável. Reduzir ou modificar o texto escrito, transformando-o em linguagem coloquial. Mas para que aula se torna enriquecedora de conhecimentos o professor deve ter criatividade, ser organizado para que na hora de contar a história não fique perdido procurando o material. -

A sala de aula deve transformar-se em um local atraente, dinâmico fazendo com que a criança se sente bem naquele ambiente. Portanto é na escola que identificamos e formamos leitores. Bamberger (1988). Quando se fala em criança, pode-se perceber que a literatura é indispensável na escola como meio necessário para que a mesma compreenda o que acontece ao seu redor e para que seja capaz de interpretar diversas situações escolher os caminhos com os quais se identifica. Em baixo de uma arvore, um pequeno espaço, uma praça ou um banquinho. Tudo pode ser transformado em um palco para ser contado uma história. O importante é antes de começar a contação incentivar falando qual a história que vai contar, deixar as crianças ficarem curiosos e atentos para apreciarem aquela história. Como é importante e gostoso para a formação da criança ouvir aquelas histórias.

Ensinar uma criança e colocar em contato com o mundo da leitura e escrita para que ela possa construir conhecimentos e tornar um cidadão competente. A literatura infantil e uma atividade prazerosa onde podemos descobrir o mundo com encantamento.

Portanto o habito de ler por prazer se cria a partir que o leitor lê mais e envolve com o que está lendo.

Percebe-se que dentro do ensino escolar, ainda existem muitos professores que não valorizam a importância da leitura e da literatura, muitos por falta de informação.

Sabemos que nas series iniciais do ensino fundamental a pratica educativa com a literatura infantil ainda continua sendo feita por textos repetitivos, não tendo textos diversificados para realizar uma atividade enriquecedora. A finalidade deste trabalho foi verificar de que forma a literatura pode colaborar com o processo ensino-aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS SEM TEXTOS ESCRITOS PARA CRIANÇA

A história é importante para a criança mesmo sem textos, pois elas podem ser contadas para crianças que nunca frequentaram escolas.

A literatura infantil tem um papel importante, pois possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, a comunicação das ideias, do pensamento, da criatividade e do desenvolvimento intelectual da criança.

A literatura infantil é um recurso muito importante no processo para o desenvolvimento de leitores. Percebe-se que todos gostam de ouvir histórias. Devem incentivar as crianças desde pequenas a ter contato com livros deixando manuseá-lo, pois tendo essa oportunidade ela vai sentindo prazer de ler e ouvir histórias.

Percebe-se que esses recursos são importantes, enriquecem e desenvolve o intelectual da criança e contribuem para o processo ensino-aprendizagem. O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia e a criança vive em um mundo de fantasia, então, o livro pode ser um caminho facilitador para explicar para a criança e ela aprenderá sem ter necessariamente consciência disso.

Observou-se, nesse aspecto, a importância das histórias infantis, não só em sala de aula, mas em outros ambientes: como em casa, embaixo de uma árvore no quarto, na hora de dormir. A história infantil traz benefícios e enriquece o vocabulário, descobrindo palavras novas e a criança começa novas descobertas.

A literatura infantil abre caminho para o desenvolvimento e desempenho da criança, por meio das histórias contadas, enriquecendo e desenvolvendo a escrita e a leitura, dando oportunidade a ela de ser boa leitora.

Para as crianças muito pequenas que ainda não frequentaram escolas e não sabem ler (pré-alfabetização) e para os que estão aprendendo a ler (alfabetização) é im-

portante que se tenha contato com os livros de histórias infantis, pois, deve ser dado o livro desde cedo à criança, estará lhe fazendo um bem e propondo-lhe uma fonte de prazer, diversão e informação e aprendizado.

É importante que o professor desenvolva atividades diariamente, pois é de suma importância para a criança: Onde o contador conta histórias para as crianças. Pois para a criança este é um momento prazeroso para a criança fantasiarem sobre o mundo mágico que o livro traz. Os livros sem textos têm grande importância, para as crianças ele desperta na criança curiosidade criatividade e prazer em poder está inventando sua própria história.

O livro de imagens oferece ao leitor infantil uma grande gama de possibilidades narrativas. Assim, se faz necessário uma avaliação sobre o papel da leitura do livro de imagem da literatura infantil com uma grande porta para construção do conhecimento. Livros de imagens são livros sem texto. Através das imagens e que contamos a história ela é objeto inteligente, composto das mais diversas linguagens e poderia estar ligado a todos os processos de leituras.

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê do autor e do olhador /leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo... (Abramovich, 1997: 33).

Sabemos que por meio das imagens as crianças têm capacidade de criarem histórias interessantes.

Ela usa sua criatividade em criar a história que imagina. Portanto cabe o contador de histórias disponibilizarem um momento em que a criança faz comentários sobre as histórias, da sua importância e o que sente quando ouve e faz reconto das histórias, o que desperta, o que sente. Percebe-se que o livro de imagens é excelente meio paro o reconhecimento do mundo que cerca a criança e afirma que para a criança o livro de imagem é: o mundo da linguagem une os dois mundos em que precisa aprender a viver.

Percebe-se que a leitura sem textos pode ser ensinada a qualquer idade.

A leitura de livro sem texto é destinada a qualquer faixa etária.

É um estilo literário que estimula a leitura de imagens.

Leitores convencionais ou não, podem participar da leitura.

É um equívoco afirmar que são livros destinados apenas aos que ainda não dominam o código linguístico.

Escolha boas ilustrações.

Ilustrações confusas para a faixa etária dificultará a leitura.

O professor deve ler a história antecipadamente com atenção e pensar nas possibilidades de interpretações.

O momento da leitura deve ser bem planejado.

O professor deve ter claro quais são só objetivos da leitura de um livro sem texto dentro do trabalho que está realizando.

No momento da leitura a visualização das páginas é importante.

Organize as crianças de maneira que possa ver as ilustrações.

Percebe-se que existem duas situações diferenciadas no papel do professor no momento da leitura do livro sem texto:

1ª O professor faz a leitura das imagens segundo o seu olhar;

2ª O professor mesmo tendo sua interpretação convida as crianças a contarem a histórias a partir da leitura das imagens.

O importante é que a criança observa as imagens e depois possam interpreta-lo de forma livre, tendo criatividade de criar suas próprias histórias baseado nas ilustrações. Cada olhar está carregado de significados, interpretações e emoções de acordo com experiência de vida de cada pessoa. Por isso é bom que desde pequenos os pais e professores tenha esse compromisso de incentivar na criança o momento de leitura.

Sabemos que quem lê para crianças está ajudando na sua formação despertando nela estimulo e gosto pela leitura e no futuro se tornando bons leitores.

Literatura é arte literatura é o prazer de ouvir história e divertir-se com ela é está descobrindo coisas novas através do encantamento.

Na hora de escolher os livros para as crianças é importante que o professor faça escolha de livros que encantam a criança, com imagem que chame atenção da criança. Assim a criança fica entusiasmada tendo vontade de manusear o livro e fazer o reconto das histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse trabalho foi possível perceber a importância da literatura infantil dentro e fora do ambiente escolar. Por meio dos estudos realizados percebeu-se que, trabalhar com literatura infantil, é fundamental para enriquecer o conhecimento do aluno e do professor. Trata-se de uma das maneiras mais ricas para se desenvolver o intelectual,

a linguagem oral, a escrita e o vocabulário das crianças.

Percebe-se que as histórias infantis trazem grandes benefícios na vida da criança, pois são instrumentos de grande valor para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem, da expressão oral e corporal, da socialização, da coordenação motora, da expressão artística. O professor que tem esse compromisso em planejar as atividades de histórias infantis está contribuindo para que a criança aprenda desde cedo uma relação de prazer com a leitura. É através da leitura que descobrimos palavras novas, comunicamos vivemos emoções, e pode assim entender melhor à vida.

Ao ouvir uma história a criança pode-se fazer refazer, produzir e estimular sua criatividade. A criança ao ouvir histórias ela vive toda emoção e por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, formando o caráter, desenvolvendo a confiança na força do bem, proporcionando a ela viver o imaginário. Ao lê e ouvir histórias a criança vai despertando o gosto de ler.

As histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação entre as figuras e o texto lido ou narrado o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais. Sabe-se que a leitura deve se transformar em atividades cotidianas escutar histórias desenvolve e estimula na criança naturalmente um interesse cada vez maior em aprender histórias diversificadas e reproduzi-las oralmente. O contador de histórias deve ser criativo ao usar seus recursos para a contação, deve variar de acordo com o conteúdo da história a ser contada.

As histórias lidas ou contadas trás sempre uma fonte de encantamento, prazer e alegria. Por isso deve contar para as crianças histórias que deixam curiosos e entusiasmados sentindo vontade de ouvir novamente. A literatura infantil é um do meio mais importante para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade. É na infância que se desperta o gosto de lê, é importante que professores e pais ofereçam livros para as crianças, considerando que esse instrumento é de extrema importância para transformar o universo infantil no suporte para manifestar a imaginação e estimular a criatividade.

Ficam algumas recomendações aos professores quanto ao incentivo da história infantil no processo ensino-aprendizagem são que procurem buscar conhecimentos com relação à literatura infantil; leiam livros de vários autores e, se possível, realizem curso de contador de histórias. Buscando mais conhecimento sobre a literatura infantil os trabalhos tornam-se enriquecedor e despertará na criança o prazer de ler e o gosto de ouvir histórias.

Este trabalho alcançou os objetivos propostos e o seu problema foi respondido, conforme citado acima. Através da literatura pode estimular a imaginação da criança, por meio de jogos brincadeiras e histórias, causando recordações, imagens, significados, criatividade, experiências.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o habito da leitura. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil. Brasília: MEC /SEF, 1998. 3 vol- Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 1997.

CADEMATORI, Ligia. Períodos literários. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Maria Betty Silva. Contar Histórias. Uma Arte Sem Idade. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: 16. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FARIA M.A. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes: Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

MIGUEZ, Fátima. Nas artimanhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2000, p. 15).

MOBRICE, I. A. S. Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil. Mobrice 1990 p.44.

NASPOLINI, A. T. Didática de português: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

PAULINO, GRAÇA. O Jogo do Livro Infantil. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

PRIETO, Heloísa. Quer ouvir uma história: Lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra,1999. Col. Jovem Século XXI.

ROCHA, José Carlos. Políticas Editoriais e Hábitos de leitura. 2.ed São Paulo: Com Arte, 1987.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. 10. ed. São Paulo: Global,1998.

A IMPORTÂNCIA DAS TIC'S NA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA DE ALUNOS DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA AUGUSTA LOPES DA ROCHA

RESUMO

Esta revisão bibliográfica teve como objetivo de analisar os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação como potencializadores dos processos de alfabetização cartográfica e letramento das crianças, de maneira mais significativa. Especificamente procurou-se compreender as concepções de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais e destacar os principais recursos tecnológicos que podem ser utilizados para favorecer a alfabetização e o letramento de crianças, além de identificar maneiras de inserir a tecnologia da informação e comunicação no cotidiano da escola, para alfabetização e letramento das crianças. Este trabalho teve caráter de revisão bibliográfica, para isso foi utilizado como referência as ideias de autores como: Emília Ferreiro, Nova, Magda Soares, Ana Teberosky, entre outros. O resultado deste trabalho aponta que as tecnologias são importantes na construção do processo de Alfabetização de letramento e que apesar das contribuições, é certo que somente elas não são a solução para todos os males, e nem deve ser vista dessa maneira. No papel de ferramenta de apoio, elas não devem ser consideradas como substituta a outras práticas, como o relacionamento humano dentro da sala de aula, entre professor e aluno e entre os estudantes. Isto porque todos os recursos tecnológicos dependem de intermediações inteligentes e articuladas pré-estabelecidas para fornecer um ambiente de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização cartográfica; Letramento, Tecnologia.

ABSTRACT

This bibliographic review had as its theme THE IMPORTANCE OF ICT'S IN THE CARTOGRAPHIC LITERACY OF STUDENTS IN EARLY GRADES OF ELEMENTARY EDUCATION, with the aim of analyzing the resources of Information and Communication Technologies as enhancers of the cartographic literacy and literacy processes of children, in a more significant. Specifically, we sought to understand the conceptions of literacy and literacy of children in the early years and highlight the main technological resources that can be used to promote children's literacy and literacy, in addition to identifying ways to insert information and communication technology into everyday life. of the school, for children's literacy and literacy. This work had the character of a bibliographical review, for which the ideas of authors such as: Emília Ferreiro, Nova, Magda Soares, Ana Teberosky, among others, were used as references. The result of this work points out that technologies are important in the construction of the literacy process and that despite their contributions, it is certain that they alone are not the solution to all ills, nor should they be seen in that way. As a support tool, they should not be considered as a substitute for other practices, such as human relationships within the classroom, between teacher and student and between students. This is because all technological resources depend on pre-established intelligent and articulated intermediaries to provide a learning environment.

Keywords: Cartographic literacy; Literacy, Technology.

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de curso tem como tema "A importância das TIC's na Alfabetização Cartográfica de alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, visa fazer reflexões importantes sobre a contribuição das TIC's no processo de ensino-aprendizagem cartográfica.

Como estamos num mundo cada vez mais globalizado, conectado pelos meios de comunicação graças aos avanços tecnológicos, é justo a utilização destas tecnologias dentro da sala de aula para o aprendizado de vários conteúdos, no caso deste trabalho, a Alfabetização Cartográfica.

Este trabalho tem como objetivo analisar a contribuição das TIC's no processo de aprendizagem da cartografia para alunos de séries iniciais do ensino fundamental.

Diante disso, se faz necessário ainda, averiguar o que os pesquisadores comentam sobre o processo de alfabetização cartográfica, bem como, analisar metodologias que envolvam o uso das TIC's que irão contribuir para o processo de alfabetização cartográfica.

Sendo assim, iremos abordar temática que irão subsidiar no entendimento da contribuição das TIC's na Alfabetização cartográfica. Para tanto, a metodologia emprega será uma pesquisa qualitativa.

Em um mundo cada vez mais globalizado, onde as tecnologias se fazem presentes em todos os seguimentos sociais, nada melhor que discorrer sobre TIC's na educação. Como sou formado também em Geografia e já tive a oportunidade de lecio-

nar para séries iniciais, achei interessante o tema, pois, são muitos os professores que não utilizam as tecnologias para inserir e trabalhar o tema.

Muitos programas de computador e aplicativos de celular nos auxiliam a entender o plano físico de nosso planeta, contudo, vários desses programas necessitam de internet. Quando o problema não é o possuir tecnologias nos deparamos com a dificuldade que o professor tem de manusear essas tecnologias, e com isso, infelizmente, quem perde é o aluno.

Dessa forma, o trabalho se faz necessário para alertar aos professores e a sociedade em geral da importância da utilização das TIC's no que se refere à alfabetização cartográfica, pois, esse tema, quando bem trabalhado em sala de aula com alunos de séries iniciais, poderá contribuir para que os alunos compreendam melhor o mundo e o espaço em que vivem, bem como os interesses envolvendo a ocupação do solo e os recursos naturais.

A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E O LETRAMENTO NA ERA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A alfabetização é uma fase distinta na vida de uma criança, cheia de novas experiências e sensações em que ela se depara ao chegar à escola, para os que não frequentaram a Educação Infantil, é o primeiro contato com a educação formalizada. Durante muito tempo a alfabetização foi vista como a mera aquisição do código escrito, que formava alunos para as fases seguintes.

Diversos fatos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana no fim do segundo milênio, dentre eles a revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da comunicação e informação.

Cada vez mais tem se notado o crescente aumento da utilização das novas ferramentas tecnológicas como a TV, o vídeo, o computador e a Internet na vida social, o que tem exigido das crianças novas aprendizagens de comportamentos e raciocínios específicos. A tecnologia assumiu seu papel de vez dentro da sociedade moderna, não ficando de fora da educação.

Não se pode conceber uma educação de qualidade sem o uso das tecnologias da informação e comunicação. Pois as crianças de hoje já "nascem plugadas" no computador, e na maioria das vezes com mais habilidades no manuseio do que um adulto. Essa nova realidade da era da comunicação sugere novas formas de escrever, ler, comunicar e lidar com o conhecimento.

Com isso, o professor também precisa mudar seu perfil e sua prática para acompanhar essa nova realidade da geração digital. O docente agora necessita se tornar um pesquisador virtual.

Além do computador e internet que são tecnologia recente é interessante que a escola também tire proveito das outras que nela existe. As escolas são equipadas com televisores, antenas e videocassetes, ou DVDs, convém reconhecer que a TV está profundamente presente na maioria das salas de aula, integrando todos os processos de ensino. As mensagens transmitidas pela TV comercial alimentam as emoções e o imaginário do alunado, em todas as faixas etárias. As opções de menu preferido são formadas de novelas e seriados, reality shows, programas de auditório e desenhos e filmes. A influência permanente e atuante desse veículo de comunicação talvez constitua, hoje, um dos componentes mais desafiantes das situações com que o professor depara nas salas de aula.

A existência de um canal público voltado para a escola fortalece seu uso com recurso pedagógico. A "TV Escola", programa nacional lançado em 1996 pelo MEC, voltado para o uso da televisão a serviço da educação, está contemplando e discutindo também caminhos para uma formação crítica dos educadores em relação à mídia televisual. Assim a TV e o vídeo são ferramentas importantes no processo de alfabetização e letramento.

As práticas pedagógicas relacionadas a alfabetização e ao letramento devem também evoluir para que sejam situados na história e possam acompanhar as mudanças de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade. Além disso, os letramentos são transformados também pelas instituições sociais.

Neste processo, nota-se que um tipo de letramento serve como ponto de partida para o outro, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital:

> As práticas sociais e os eventos em geral são mediados e efetivados por gêneros orais, escritos e, agora também, os digitais. Esses assumem um caráter essencial dentro das atividades específicas de letramento, já que estudar os tipos de letramento é uma parte do estudo dos gêneros de texto, para se saber como eles são produzidos, utilizados e adaptados a cada situação vivida pelo indivíduo pertencente a uma dada comunidade que está em processo constante de interação entre seus membros. Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis

na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias. (XAVIER, S/D)

Assim os educadores devem apoiar iniciativas pedagógicas inovadoras e eficazes em seus mais variados espaços educacionais para que possam encarar os desafios que estão sendo colocados atualmente: a alfabetização e o letramento das crianças assim como sua inserção no meio digital.

De acordo com SOARES (2002), o conceito de letramento digital define-se como estado ou condição que adquirem os que se adaptam da nova tecnologia digital e desempenham práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Durante o processo de alfabetização das crianças é importante que o computador seja instrumento fundamental, por fazer parte do dia a dia da maioria das crianças, mas não se pode deixar de lado o modo tradicional, como uso da letra cursiva, já que o computador não irá substituir o caderno, mas sim só complementar nesse período da criança tão importante que são as descobertas. Dessa forma a escola também deve inserir a criança na cibercultura.

Lévy (1999), ao considerar a cibercultura, faz referência a fatores na mudança atual de paradigma de conhecimento. Para o autor, as tecnologias beneficiam novas formas de acesso ao saber pela navegação, a informação, novos estilos de raciocínio e de conhecimento, como por exemplo, a simulação. Com o uso dessas ferramentas os saberes podem ser compartilhados por muitos indivíduos, para aumentar o potencial de inteligência coletiva dos seres humanos.

Ao analisar a realidade das escolas, percebe-se que os alunos são os jovens nascidos a partir dos anos 90, originados da cultura digital, considerados nativos digitais, já que nasceram no mundo dominado pelo controle remoto, mouse, internet, imersos na cibercultura. Para Tapscott (1999) a geração net vive rodeada pela mídia digital, na qual os usuários não são apenas plateia ou ouvintes, mas interagem com as tecnologias. Dessa forma, essas crianças são "sujeitos que interagem com o mundo a partir da mediação de tecnologias (TV, videogames e computadores) e que têm nas imagens e nos sons (cada vez mais hibridizados) a base dos processos comunicativos e cognitivos" (NOVA; ALVES, 2003, p. 121).

Em seus estudos Prensky (2001) defende que há um desalinhamento entre a forma como o velho modelo de ensino oferece conhecimento e a forma como os alunos aprendem. Atualmente, se aprende de forma hipertextual.

Para Kenski (1996) o fundamento da linguagem digital é o hipertexto, uma linguagem simples e possível para informar, comunicar, interagir, aprender e ensinar. Uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos interligados que funcionam como páginas sem numeração, rompendo com as narrativas circulares, repetidas e fragmentadas. O hipertexto pode ser considerado como uma evolução do texto linear. Toda essa nova forma de linguagem é facilitada por ser interligada ao telefone celular, computador, televisor, máquina fotográfica etc. que são utilizados para fazer circular as informações e conhecimentos. “Uma nova cultura, nova realidade, nova dinâmica de viver e novas aprendizagens que estão presentes na escola. [...], a sensação é a de que quanto mais se aprende mais há para estudar” (Kenski 1996, p.41), garantindo a mediação com os conhecimentos, configurando em um processo de interações que define as aprendizagens escolares.

Na escola, o uso da internet permite o desenvolvimento de atividades que podem colabora para a aprendizagem tanto dos alunos como dos professores, pois possibilita a busca de informações, a interações entre pessoas, o entretenimento além de espaços abertos para a produção individual e coletiva de conteúdos. A interatividade é um fator essencial nessa nova forma de aprender e de ensinar.

O COMPUTADOR NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA

O computador, quando é utilizado como ferramenta de alfabetização e letramento, deve ser concebido como um instrumento pelo qual o aluno desenvolve alguma coisa, e a aprendizagem ocorre, pelo fato de o aluno estar executando uma tarefa por meio deste recurso.

Conforme Valente (1998, p. 12), “o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve uma tarefa por intermédio do computador”. No ponto de vista de ferramenta pedagógica, esse recurso deve ser utilizado de modo a auxiliar o professor a compreender que a educação não é somente transferência de conhecimento, mas processo de construção do mesmo.

Segundo Moraes (2006, p. 18),

(...) de uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência. Uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que

seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, no entanto, o homem e/ou a mulher são capazes de transcender e criar.

É no período da alfabetização que as crianças entram em contato direto com a leitura e a escrita, realizando vezes apenas as atividades clássicas como cobrir letras pontilhadas e fazer exercício de caligrafia. Em algumas escolas, porém estas atividades clássicas, já convivem com computadores em sala de aula e, em breve, podem ser relegadas ao passado da pedagogia infantil.

LÉVY (1998) alega que:

Já no começo do século XXI, as crianças aprenderão a ler e escrever com máquinas editoras de texto. Saberão servir-se dos computadores como ferramentas para produzir sons e imagens. Gerirão seus recursos audiovisuais com o computador, pilotarão robôs... (...) O uso dos computadores no ensino prepara mesmo para uma nova cultura informatizada. (cit. por STEMMER s/d, p. 2)

O computador é uma ferramenta é muito importante na alfabetização e letramento das crianças. Por verem o computador como um brinquedo, as crianças não têm medo de errar, ou estragar, como ocorre com adultos, talvez por isso tenham facilidade de aprenderem rapidamente. Ainda que a criança não seja alfabetizada, o uso da informática pode ser uma ferramenta importante na hora de aprender o alfabeto. Os softwares e sites infantis atraem a atenção das crianças por serem coloridos, musicais e interativos. Com essa ferramenta, a criança pode realizar atividades como, por exemplo, digitar, ler e corrigir as palavras. Essas atividades auxiliam na alfabetização, mas, não substituem outros recursos tradicionais, como a leitura de livros e a prática da escrita, o computador deve ser usado apenas como um complemento.

A utilização de programas e softwares, como por exemplo, os editores de texto no processo de ensino da leitura e da escrita é importante. No entanto, não é possível crer que seja o suficiente para proclamar uma nova forma de aprender ou de alfabetizar, apenas pelo fato de utilizar o computador para o ensino.

No início do uso educacional de computadores, o software educativo era escasso. Atualmente existe uma grande facilidade de se encontrar softwares educativos disponíveis no mercado.

Para STEMMER (s/d, p. 2):

O uso do computador torna-se, a cada dia, mais popular na educação escolar. Envolto no discurso do moderno, da atualidade e do imprescindível, apregoa-se a informática nas escolas como mais uma mercadoria necessária posta à venda. Estampada como um chamariz para pais desejosos de oferecerem a melhor educação para seus filhos, lá está o uso do computador, os laboratórios de informática, etc.

Para um bom uso do computador, o educador deve saber escolher o software adequado para sua clientela, que deve ser usado fruto de um planejamento.

Os softwares educativos destinados à alfabetização, em sua maioria são formados por exercícios desenvolvidos basicamente em três etapas, de acordo com STEMMER (s/d, p. 4):

A apresentação do alfabeto, apresentação gradativa de palavras com destaque ao som inicial, intermediário ou final de cada palavra e a associação de sons consonantais e sons vocálicos, formando palavras simples, de uma ou duas sílabas e, dependendo do grau de dificuldade escolhido no programa, torna - o mais complexo.

O uso adequado do computador como ferramenta educacional tem se mostrado útil e vantajoso no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é importante lembrar que o software educativo não deve ser tomado como algo que independe da orientação do professor, dentro de uma situação educacional propícia.

O PROFESSOR ALFABETIZADOR E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Atualmente, o professor deve estar sempre em busca de novos modelos e diferentes formatos que possam despertar o interesse de seu aluno. Segundo com Moran (2007), "Educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender a ensinar e a aprender[...]" e a escola não pode ficar isolada da realidade que a cerca. É preciso que ela repense a prática pedagógica e os currículos escolares, incorporando as Tecnologias da Informação e da Comunicação em suas rotinas escolares. Para isso, é importante que os educadores sejam preparados para essas mudanças e que possam assumir uma postura aberta e flexível, abusando da ousadia e da criatividade.

Na atual sociedade da informação e comunicação são muitos os desafios enfrentados por professores para se transformarem em profissionais da modernidade, pois é preciso estar sempre estudando e trocan-

do experiências com outros colegas, buscando o desenvolvimento das competências que deve ter o educador da atualidade.

Nesse novo cenário, nasce a figura que Soares (2002) chama de "educomunicador" que deve ser alguém que reúna as funções de educador e comunicador e que seja capaz de perceber as potencialidades e fazer o uso das ferramentas que têm ao seu redor para mediar o conhecimento.

De acordo com Soares, "[...] toda relação comunicativa pode transformar-se numa relação educativa e toda ação educativa deveria transformar-se em ação comunicativa". O educador deve assumir uma atitude de articulador do conhecimento e estabelecer uma relação de parcerias com seus alunos para que estes se tornem astros do processo de ensino e aprendizagem.

As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação já fazem parte da realidade de muitas escolas e aos poucos, estão sendo proporcionadas formações aos professores para a utilização dessas ferramentas na sua prática pedagógica. De acordo com Papert (1994: 70), "Muito mais do que 'treinamento', é necessário que os professores desenvolvam a habilidade de beneficiarem-se da presença dos computadores e de levarem este benefício para seus alunos". Ao fazer o uso do computador como ferramenta educacional, o professor precisa experimentar as ações, prestando atenção as dificuldades apresentadas por cada aluno frente à máquina, interferido e auxiliando-o para a superação das dificuldades. Para tanto, o professor alfabetizador necessita de uma formação que o habilite para o desempenho de atividades que contribuam para a construção do conhecimento.

O uso do computador como recurso didático pode e deve criar situações de conflito que levem tanto o aluno como o professor a refletir sobre as práticas pedagógicas.

A principal ferramenta de trabalho do professor é a sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na gestão de classe e nas tecnologias; não Se deve esquecer da pessoa do professor. (PERRENOUD, 2002, p.49).

A linguagem destas novas tecnologias, repleta de imagens, movimentos e sons atrai, sobretudo, crianças e jovens que dominam com facilidade as novas tecnologias, sem a necessidade de manuais e treinamentos.

Quando essa realidade invadir o mundo da educação, que até o momento ainda é em grande parte, monótono e repetitivo, acontecerá a revolução educacional, despertará o interesse dos aprendizes e transformará a aprendizagem em algo prazeroso, significativo e, quando realizada por meio de projetos colaborativos, com a parceria entre alunos e professores, será capaz de provocar uma mudança significativa, formando cidadãos ativos, críticos e criativos para um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Até o momento, essas novas propostas de ensino estão recebendo uma resposta muito tímida da escola pela falta de uma política institucional mais ousada, corajosa e incentivadora para as mudanças. Precisamos aprender a ensinar para, com muita convicção e segurança, aos poucos, mas com firmeza e determinação, irmos sinalizando as mudanças por meio de ações pedagógicas inovadoras que irão conquistando mais adeptos e seguidores e, para isso, é importante a conquista de parcerias com projetos interdisciplinares e colaborativos.

OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS TIC

Sabemos que não é possível simplesmente ignorar as tecnologias, pois uma coisa é fato, elas estão presentes em todas as áreas e se expandem numa velocidade cada vez maior.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sozinhas não são capazes de mudar a comunicação na aprendizagem, mas potencializam aspectos importantes que facilitam a prática pedagógica. Dentre os aspectos positivos do uso das TIC estão a formação de um processo de ensino e aprendizagem iterativo, colaborativo, que não possui centros fixos, já que ora exige do professor, ora do aluno, ora do material didático; neste processo alunos e professores assumem novos papéis; novos espaços de ensino e aprendizagem são criados; a disponibilidade de grande quantidade de informações; o desenvolvimento da habilidade e o hábitos de pesquisar informação e documentos para que a aprendizagem não seja limitada a um local ou a escola.

Muitos professores já trabalham com as TIC com a intenção de mediar a ligação dos conhecimentos escolares com o mundo da cibercultura. Utilizam-se destes recursos para tornar as aulas mais atraentes, desenvolver a criatividade dos alunos, proporcionar a interação com o outro e com o mundo e adequar a escola a novos tempos e as novas formas de aprender. Mas, ainda há muitos professores que não percebem o potencial que as TIC fomentam para planejar e desenvolver as aulas, especialmente na alfabetização e letramento das crianças. Isso ocorre devido a formação inicial que não contemplou estas tecnologias, além das condições da escola e a falta de habili-

dade para lidar com as TIC, condições que indicam a necessidade de apoio da gestão e colegas da escola, de análise e reflexão sobre o processo formativo e pedagógico, bem como sobre a possibilidade de avançar na construção de nova base de conhecimento para a docência.

Assim, o constante avanço da tecnologia, juntou-se com os meios de comunicação:

(...) de massa, encontra-se multiplicado atualmente pelo desenvolvimento da informática e das redes de comunicação. Em contrapartida, diante da proliferação das fontes de informação e de conhecimento, o educomunicador reafirma mais do que nunca seu papel insubstituível: não mais de acumular conhecimentos - que se pode encontrar em outro lugar - mas de se servir dos conhecimentos para construir uma certa representação do mundo. Representação essa não mais "objetiva" como se acreditou por muito tempo, mas "relativa", permitindo a adaptação a diferentes situações. (SOARES, s/d)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) recomenda uma prática educacional adequada à realidade do mundo, ao mercado de trabalho e à integração do conhecimento. Pode-se, então, entender que o uso efetivo das TIC na escola é uma condição essencial para inserção mais completa do cidadão nesta sociedade de base tecnológica. A sociedade precisa de pessoas que pesquisem, que questionem, que saibam realizar suas atividades de forma autônoma, que tenham iniciativa, que sejam capazes de resolver problemas. A utilização das tecnologias, na alfabetização e letramento das crianças é fundamental para a o convívio no mundo atual.

Um dos pontos a favor do uso das tecnologias na alfabetização que deve ser bem explorada é que: os alunos têm disposição e interesse por projetos e atividades que utilizem recursos tecnológicos. O ato de gostar equivale ao ato de querer conhecer, ou seja, temos mais chance de explorar a aprendizagem do aluno quando propomos atividades que têm significado para ele.

Ao elaborar uma proposta pedagógica eficiente para a utilização das tecnologias na escola, tão importante quanto a riqueza e o encanto das possibilidades oferecidas por determinado equipamento ou site educacional, é a elaboração de um planejamento adequado para a utilização dos recursos tecnológicos e para a obtenção de resultados. Por mais que seja rico em animações, vídeos e conteúdo um aplicativo não produzirá resultado algum se não for trabalhado de forma a contribuir para a aprendizagem do aluno. Uma das limitações de seu uso é que o professor parece dispor de pouco tempo para planejar, estudar e avaliar seu próprio trabalho. Pois, diferente dos alunos, os educadores de hoje não nasceram nem se formaram numa realidade de tamanha evolução da tecnologia e dos processos de interatividade. Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não.

Os desafios para realização de um trabalho eficiente em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação na alfabetização e letramento das crianças são enormes, mas na mesma proporção, a utilização adequada das tecnologias representam uma oportunidade ímpar de alfabetizar e “letrar” as crianças com eficiência, além de inserir a escola como uma instituição voltada para a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem e, consequentemente, para o desenvolvimento de habilidades que se tornem competências nos alunos.

CONCLUSÃO

Hoje em dia, ensinar e aprender não se restringe ao trabalho dentro da sala de aula. Implica modificar o que se faz dentro e fora dela, presencial ou virtualmente, organizando ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo por meio das imagens da TV e do Vídeo, em ambientes virtuais, navegando em sites na Internet, pesquisando textos, jogando, recebendo e enviando novas mensagens nas redes sociais, colaborando no desenvolvimento, na reformulação e na disseminação da aprendizagem e na construção de novos conhecimentos.

Assim, a escola não pode deixar de se adaptar a esta nova realidade, em que as tecnologias fazem parte da vida de todos, para inserir desde cedo estas novas ferramentas no processo de alfabetização e letramento das crianças.

A necessidade de ampliação das possibilidades das práticas educativas de alfabetização e letramento exige novas formas de ensino-aprendizagem referentes à linguagem escrita.

Com a inserção das TICs, a escola passa a ser como um local de produção de conhecimento e, portanto, de cultura; em que o professor, frente ao fato do cotidiano dos alunos, passa a fazer parte do mundo deles marcado pelos meios de comunicação e informação desde muito cedo, recorre ao processo dialógico para a conscientização no processo de leitura da realidade e apropriação das linguagens tecnológicas e culturais. Além disso, a tecnologia presente no processo de alfabetização e letramento possibilita que esse profissional passe a considerar a importância do lazer, do prazer e envolvi-

mento emocional existentes no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o dinâmico e interessante as crianças.

Com o advento das NTIC, mais propriamente do computador, pode-se considerar que ficou muito mais fácil a questão do letramento, tão importante para a nossa cultura. Através do uso desta ferramenta, pode-se ter acesso a diversos materiais de qualidade e ampla variedade de portadores de texto para apoiar a mediação do professor, tornando-se uma prática pedagógica comum.

Quando se ensina utilizando as Novas Tecnologias, o professor assume papel diferente do convencional, já que ele é o coordenador do processo e o responsável na sala de aula. Sua primeira tarefa é sensibilizar os alunos, motivá-los, mostrando entusiasmo. Neste processo, é importante que o professor fique atento ao ritmo de cada aluno. O professor não pode impor, ele deve acompanhar, sugerir, incentivar, questionar e aprender junto ao aluno.

Apesar de todas essas contribuições, é certo que somente as tecnologias não são a solução para todos os males, nem deve ser vista dessa maneira. No papel de ferramenta de apoio, elas não devem ser consideradas como substituta a outras práticas, como o relacionamento humano dentro da sala de aula, entre professor e aluno e entre os estudantes. Isto porque todos os recursos tecnológicos dependem de intermediações inteligentes e articuladas pré-estabelecidas para fornecer um ambiente de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2007.

_____. Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: parâmetro curricular nacional de língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. 10ª edição, São Paulo: Scipione, 2002.

FERREIRO, Emília. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

FERREIRO, Emília. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo. Cortez, 2002.

_____; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. "O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In:" VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

LA TAILLE, Yves – Ensaio sobre o Computador na Educação. São Paulo, Iglu, 1990.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. p. 73-86. Papiros, 2007.

_____. Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola. Texto de apoio ao programa salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje – 25/06/2002. Fórum Temático.

_____. Desafios na Comunicação Pessoal. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a "ciberescrita", as imagens e a EAD.

In: SILVA, Marco (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003

PAPERT, S. A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais Imigrantes Digitais, 2001. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky.

RODRIGUES. Nelson. Da mistificação da escola à escola necessária. 11ª ed. São Paulo. Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ. A.I. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. Tradução de Enarni F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. Uma educomunicação para a ciadadania. (s/d) Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf> -

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

_____. Letramento: Um tema em três gêneros. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Por uma alfabetização até os oito anos de idade. IN. De Olho nas Metas 2010 - Meta 2. 2010. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1387/por-uma-alfabetizacao-ate-os-oito-anos-de-idade/.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação nº 25 Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/.

TAPSCOTT, Don. Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. Tradução de Claudia Schilling, 3ª ed., 6ª impressão, São Paulo: Ática, 1985

VALENTE, José Armando. Logo: conceitos, aplicações e projetos. São Paulo:Ed. McGraw-Hill. 1998.

RESUMO

Atualmente, o contexto da Educação vem mudando rapidamente baseado nas inúmeras discussões que tem ocorrido a respeito. No caso do Brasil, a concepção de Arte mudou de acordo com a sociedade em questão e as concepções de cada época. Dois exemplos clássicos foram a colonização do Brasil pelos jesuítas, onde houve uma ruptura entre a retórica e a manufatura, excluindo o conhecimento e as crenças dos povos indígenas; e o detrimento do Barroco em relação ao Neoclássico, no início do século XIX. Para os dias atuais, tem-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi pensada a fim de subsidiar políticas educacionais para a melhoria da Educação Básica. No caso das Artes Visuais é possível desenvolver diferentes competências e habilidades, pois, o componente curricular possui a capacidade de apresentar um olhar diferenciado para a diversidade, apresentando propostas flexíveis e discussões que levam o professor a repensar sua prática, sua didática, buscando contemplar a diversidade de produções artísticas, bem como as múltiplas concepções que definem esse tipo de conhecimento. Desta forma, o objetivo geral do presente artigo é realizar um breve relato sobre a história do ensino da Arte; e como objetivos específicos, discutir sobre a documentação que rege o seu ensino no ambiente escolar. A metodologia escolhida foi a qualitativa com base em revisão bibliográfica a respeito do tema. Os resultados encontrados, indicaram que ainda existe diferenças significativas entre a teoria e a prática das Artes Visuais em sala de aula e que é preciso pensar nas diferentes concepções de currículo a fim de facilitar a sua aprendizagem.

Palavras-chave: Artes Visuais. Educação Básica. Legislação.

ABSTRACT:

Currently, the context of Education has been changing rapidly based on the numerous discussions that have taken place about it. In the case of Brazil, the conception of Art changed according to the society in question and the conceptions of each era. Two classic examples were the colonization of Brazil by the Jesuits, where there was a break between rhetoric and manufacture, excluding the knowledge and beliefs of indigenous peoples; and the detriment of the Baroque in relation to the Neoclassical, at the beginning of the nineteenth century. Nowadays, the National Common Curriculum Base (BNCC) was designed to subsidize educational policies for the improvement of Basic Education. In the case of Visual Arts, it is possible to develop different competencies and skills, because the curricular component has the ability to present a different look at diversity, presenting flexible proposals and discussions that lead the teacher to rethink his practice, his didactics, seeking to contemplate diversity of artistic productions, as well as the multiple conceptions that define this type of knowledge. Thus, the general objective of this article is to provide a brief account of the history of Art teaching; and as specific objectives, to discuss the documentation that governs its teaching in the school environment. The methodology chosen was qualitative, based on a literature review on the subject. The results indicated that there are still significant differences between the theory and practice of Visual Arts in the classroom and that it is necessary to think about the different conceptions of curriculum in order to facilitate their learning.

KEYWORDS: Visual Arts. Basic Education. Legislation.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual exige da escola um ensino mais dinâmico. Neste caso, existem diferentes abordagens que podem ser utilizadas no caso da disciplina de Arte, como forma de desenvolver diferentes competências e habilidades, através da pintura, da animação, da linguagem não verbal, das histórias em quadrinhos, dentre outros temas.

O ensino de Arte na escola possibilita que o estudante amplie seu repertório cultural, desenvolvendo a psicomotricidade, contribuindo também para a sua socialização. Ele começa a prestar mais atenção no mundo, percebendo cores, formas, movimentos e sons, dentre outras questões.

Como problemática, dentre diferentes questões, pode-se destacar certa dificuldade de transformar o currículo em algo vivo, uma vez que as práticas ainda se encontram distantes, por exemplo, do que indica a BNCC.

Como hipótese, essa situação pode estar ocorrendo devido ao fato de que, nem todas as atividades pedagógicas, envolvem de fato o contexto pedagógico. Ou seja, muitas vezes são tratadas apenas como forma de divertimento, sem haver ligação com o contexto da aprendizagem em si.

Desta forma, como objetivo geral o presente artigo apresenta um breve relato

sobre a história do ensino da Arte; e como objetivos específicos, discutir sobre a documentação que rege o seu ensino no ambiente escolar.

Como justificativa, apresenta-se a possibilidade de refletir sobre diferentes metodologias que contemplem o ensino da Arte no ambiente escolar, a partir de atividades que promovam a compreensão do processo histórico da disciplina, e as suas influências na arte contemporânea.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE AO LONGO DOS TEMPOS

A educação no Brasil teve princípio com os Jesuítas. Conforme Ferraz e Fusari (2009), o ensino surgiu da necessidade de fundar uma escolar voltada para o ensino da leitura e da escrita, designada também ao ensino religioso, onde a escola era destinada particularmente aos filhos da elite.

Com relação à educação dos "nativos", conhecida como missões, a educação era relacionada completamente à catequização dos mesmos, que ainda segundo os autores: "as reduções assim como as residências e os colégios, tornam-se verdadeiras "escolas - oficinas" que formavam artesãos e pessoas para trabalhar em todas as áreas fabris" (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.41).

Portanto, segundo os autores, a educação dos "nativos" era profissionalizante destinada à produção e mão de obra. Pensando no ensino de arte, os jesuítas designavam absoluta relevância às "artes literárias", e a utilização da música, canto coral, teatro e ao ensino do latim, dando mais atenção a elas do que às artes e ofícios devido à sua relação com a catequização.

As artes liberais consistiam na instrução da pintura, da escultura, da arquitetura e da engenharia sendo especificadamente destinadas aos homens livres, diferenciando-se assim dos exercícios praticados pelos artesãos.

Aproximadamente em 1760, o ensino informal de arte continuou voltado à necessidade de mão de obra para auxiliar os artistas que vieram para o Brasil no período da colonização.

Assim, foram surgindo escolas chamadas de "corporação de artistas ou oficinas de artífices e artesãos", voltados para a produção artística, já que nesse período a existência de artistas ou conhecedores das técnicas importadas era escassa (BAUSBAUM, 1957).

No caso da Academia Imperial de Belas Artes, esta foi a primeira instituição de ensino em que a história da arte foi ministrada em formato de conteúdo. Apesar do ensino ser direcionado para a formação de artistas, foi nela que houve primeiramente até então a preocupação do ensino de história da arte (BARBOSA, 2001).

Ou seja: "É interessante salientar que só depois de bem estabelecido o curso superior de artes, através da Academia, é que há a preocupação de implantá-lo no ensino primário e secundário" (MOSANER e STORI, 2007, p. 147).

Ainda segundo os autores, com a abolição da escravidão no ano de 1888 e a queda da Monarquia em 1889, houve uma aproximação dos ideais do liberalismo americano e do positivismo francês na política, surgindo novas leis relacionadas à reforma do ensino republicano.

Agora o desenho passa a ser incluído no currículo e torna-se obrigatório no ensino primário e secundário, com o intuito de prepará-los para o trabalho. A partir disso, o ensino da arte não tinha uma preocupação com a arte em si e nem com o conteúdo da história da arte (BARBOSA, 2001).

Já no século XX várias mudanças ocorreram na sociedade, sendo elas de origem social, econômica, sociais, culturais e pedagógicas que interferem na educação. A economia do país estava passando por uma fase de decadência por conta da crise do café em 1929. Mas, a Semana de 22 acabou sendo um grande marco, e renovou não só a produção da arte no país como também influenciou o ensino de arte.

Na nova pedagogia, chamada de Escola Nova, o ensino de arte foi voltado para a expressão, onde Ferraz e Fusari (2009, p. 47) relatam: "a preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental e psicológica".

Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 4024/1961, segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 50) trouxe que: "a arte deixa de ser compreendida como um campo preferencial de saberes sistematizado e, como as demais, tornam-se uma prática para aprimorar a personalidade e hábitos adolescentes".

Dez anos depois, a LDB nº 5692/1971, o ensino de outras linguagens voltadas a arte, como as disciplinas de música, artes plásticas, artes cênicas e o desenho, foram excluídas e o ensino de arte passou a se chamar Educação Artística, obrigatória no 1º e 2º grau.

Na década de 1980 foram criadas associações de professores e pesquisadores em Arte, surgindo novos conceitos em relação ao ensino da disciplina. Congressos Nacionais e Internacionais conseguiram incluir a arte no currículo das escolas e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996.

Ana Mae Barbosa, grande nome da arte brasileira, trouxe a Proposta Triangular como teoria pedagógica que dá extrema importância ao ensino da história da arte. A metodologia consistia no ensino da arte associada à história da arte, o fazer artístico e a leitura da obra de arte, onde:

[...] leitura envolve análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos. A metodologia de análise é de escolha do professor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico (BARBOSA, 2001, p. 37).

Assim, o currículo dos dias atuais está baseado em:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise de arte estariam se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 2001, p. 35).

Integrando de forma eficaz o ensino de arte, a leitura de obras, o processo artístico entre outras questões pertinentes ao desenvolvimento dos estudantes. Hoje, a arte contemporânea surgiu como uma nova forma de expressar a arte, que inicialmente não foi bem aceita por boa parte do público, pelo fato de provocar uma aversão ao não compreender a mensagem que a obra pretendia passar.

Em uma exposição, o visitante não dispõe de tempo suficiente para conhecer a história e o processo criativo de cada artista, sendo recebido por diferentes mensagens estéticas diretas e intensas. Artistas da década de 1980 e 1990 trouxeram de volta a pintura valorizando a introdução de novos materiais para criar.

Houve um retorno de questões que até então eram consideradas ultrapassadas como a pintura e as esculturas sejam de contexto político, mitológico, dentre outros, até o aparecimento de expressões híbridas ou completamente novas, como as obras que titubeiam entre a escultura e a pintura (FARIAS, 2002, apud SENKO, 2013).

Assim, a arte que surge no começo do Século XX procurava novos parâmetros, resultando na valorização do irracional e espontâneo, livre de exigências estéticas. O corpo que aparecia na arte como objeto de representação visual, neste momento passou a ser sujeito e ao mesmo tempo objeto do trabalho artístico (DEMPSEY, 2010).

2.2 SOBRE A LEGISLAÇÃO QUE ENVOLVE O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NAS ESCOLAS

Atualmente, o contexto da Educação vem mudando rapidamente baseado nas inúmeras discussões que tem ocorrido a respeito. As Bases Curriculares Nacionais estão sendo repensadas e modificadas em diferentes países, como é o caso de países como os Estados Unidos, a Austrália e o Canadá. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) avalia o desempenho estudantil a fim de subsidiar políticas educacionais para a melhoria da Educação Básica.

No Brasil, os resultados das avaliações internas e externas, assim como o Currículo da Educação Básica, resultaram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Carvalho:

[...] o direito cuja universalização se reivindica não é simplesmente o da matrícula em um estabelecimento escolar, mas o do acesso aos bens culturais públicos que nela deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito de um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem (CARVALHO, 2004, p.333).

Ainda, segundo outro documento norteador da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu artigo 26 estabelece que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017, p.19).

Assim, o novo documento trouxe uma reformulação do ensino a fim de trazer a equidade, porém, apesar disso ainda recebe inúmeras críticas de estudiosos, pois estes entendem que a regionalização não foi respeitada.

Outro exemplo a ser citado é a Edu-

cação Infantil que não possui um Currículo formalizado. A partir de 1998, essa fase do ensino segue o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) correspondentes a Educação Básica. O desenvolvimento das atividades contempla os eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática utilizando diferentes linguagens.

Em especial, em relação à disciplina de Arte, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, orientam os princípios éticos, políticos, estéticos e curriculares, considerando a criança, seu desenvolvimento e o currículo. No caso, a ideia é desenvolver atividades que agucem a sensibilidade e a criatividade expressando diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

Segundo Borges (2015), o ensino de Arte na escola não visa à formação de artistas, mas serve para a criança ampliar seu repertório cultural, desenvolvendo a psicomotricidade, contribuindo também para a sua socialização. A criança começa a prestar mais atenção no mundo, percebendo cores, formas, movimentos e sons.

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Arte é uma disciplina que possui códigos e símbolos específicos, sendo reconhecida oficialmente como área de conhecimento.

O artigo 26, parágrafo 2º, discute o ensino da disciplina: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

No caso do PCN:

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 2000, p.19).

Ainda, de acordo com as Diretrizes Curriculares de Arte voltadas para o Ensino Fundamental, o lúdico é considerado uma das formas de intervenção adequada ao desenvolvimento dos estudantes, adequando à linguagem e os recursos.

De forma divertida e prazerosa, podem ser trabalhados recursos artísticos como a perspectiva, a anatomia, a luz, a sombra, as cores e a composição. Martins relaciona cultura e desenvolvimento humano através do ensino de Arte nas escolas:

> O objetivo maior, então, não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte (MARTINS, 2003, p. 57).

Assim, o PCN de Arte afirma que:

> Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Tratase de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico- artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica (BRASIL, 2000, p. 31).

O ensino de Arte na Educação Básica deve ocorrer de forma envolvente e estimuladora, priorizando a imaginação, instigando a criatividade e a capacidade de criação e invenção das crianças:

> O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 19).

A Arte possibilita o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades, pois a disciplina possui a capacidade de apresentar um olhar diferenciado para a diversidade.

Ainda, no caso das Artes Visuais, esta apresenta propostas flexíveis e discussões que levam o docente a repensar sua prática, sua didática, buscando contemplar a diversidade de produções artísticas, bem como as múltiplas concepções que definem esse tipo de conhecimento (FREITAS, 2007).

Outro autor discute que:

Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna ...” (BARBOSA, 2001, p. 38).

Compreender o ensino de Arte atualmente é essencial para a aprendizagem da mesma. Para que isso aconteça, é preciso voltar no tempo e entender no caso do Brasil, como a história da arte iniciou e se modificou a fim de compreender as tendências dessa área como um todo.

Pode-se ainda destacar que as perspectivas apresentadas ao longo do tempo desde o período colonial até os dias atuais apresentam questões colaterais, devido a determinados posicionamentos éticos e políticos de como e o que se ensinar na disciplina de arte.

Os modelos formativos perpassam pelas diferentes concepções da arte, como o saber, a expressão, a linguagem e a cultura, a fim de que o estudante compreenda também o seu processo histórico, e não necessariamente remetendo a intenção de que ele saia da escola como um artista.

Assim, o ensino de Arte nos museus também permeia ações que facilitem a fruição da arte:

A legibilidade de uma obra de arte para um indivíduo em particular depende da diferença entre o código, mais ou menos complexo e requintado, exigido pela obra e a competência individual, definida pelo grau de controle atingido por cada sujeito relativamente ao código social que, por sua vez, é mais ou menos complexo e requintado. Pelo fato de que as obras que constituem o capital artístico de determinada sociedade, em determinado momento do tempo, exigem códigos desigualmente complexos e requintados, portanto, suscetíveis de serem adquiridos, com maior ou menor facilidade e rapidez, por uma aprendizagem institucionalizada ou não, elas caracterizam-se por diferentes níveis de emissão (BOURDIEU, 2007, p.76).

2.3 A PEDAGOGIA DE PROJETOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE ARTE

Trabalhar a disciplina de Arte envolvendo o conhecimento de outras áreas traz a possibilidade de inserir a Pedagogia de Projetos nesse contexto. A Pedagogia de Projetos foi criada a partir de um movimento conhecido como Escola Nova.

No contexto escolar, anterior a isso, tinha-se a memorização dos conhecimentos como habilidade a ser desenvolvida, porém, a escola tradicional não era capaz de desenvolver determinados objetos de aprendizagem, havendo a necessidade de um trabalho diferenciado que atendesse essa nova demanda (JACOBOSKI, 2010).

Atualmente, a Escola Nova possibilita a interação do estudante com a sociedade em que vive, podendo e devendo participar, interferir e desenvolver a criticidade necessária para tal.

Libâneo (1993) relata que várias foram as pedagogias que surgiram a partir da Escola Nova podendo-se dividi-las em dois grupos: de propensão liberal, preparando o estudante para a vida em sociedade; e de propensão progressista visando à transformação social a partir da criticidade em relação à realidade.

Por esse motivo, a aprendizagem ganhou novo significado:

[...] há um ganho em termos de construção da autonomia (decorrente do processo de tomada da decisão). Este também é um caminho propício para a prática interdisciplinar, uma vez que é o problema localizado na realidade que passa a ser o guia de trabalho, e não uma estrutura de conhecimento disciplinar previamente definida (VASCONCELLOS, 2000, p. 151).

Ou seja, o trabalho com projetos apresenta uma nova concepção em educação, levando-se em consideração diferentes processos entre o interior e o exterior da escola.

Jacoboski (2010) discute que para se trabalhar com projetos é necessário que haja uma dada pergunta sobre um determinado assunto. O professor neste caso tem o papel de mediador, orientando o estudante a escutar e aceitar as opiniões dos outros colegas, já que boa parte dos projetos necessita do trabalho em grupo:

O caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento das relações tanto procedimentais como disciplinares, mas também do desenvolvimento da capacidade de proporem-se problemas, do aprender a usar fontes de informações contrapostas ou complementares, e saber perto do ponto de chegada constitui em si um ponto de partida

(HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 43).

O trabalho com projetos facilita o desenvolvimento do protagonismo juvenil, já que ele aprende onde e como buscar conhecimento, apropriando-se do que descobriu e aplicando os novos conhecimentos no seu dia a dia (JACOBOSKI, 2010).

A Arte enquanto disciplina, conversa com diversas áreas, nas mais diferentes situações, ainda mais, sabendo-se que uma das preocupações da sociedade atual é a questão das relações humanas com o meio ambiente, a sustentabilidade e o desenvolvimento humano:

Precisamos nos tornar ecologicamente alfabetizados. Isso significa entender os princípios de organização das 19 comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis (CAPRA, 1996, p. 231).

Sendo assim, projetos desenvolvidos de forma interdisciplinar entre a Arte e outras disciplinas pode contribuir para o desenvolvimento dessas competências nos estudantes, onde as atividades relacionadas a sustentabilidade, por exemplo, podem instigar a consciência e a cidadania, além do trabalho em grupo constituem um excelente exercício mental, além de um aprendizado saudável e divertido.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa qualitativa realizada, a ideia central por parte dos governantes de se produzir um documento como o da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), serviu para contribuir com a universalização do ensino no Brasil, principalmente em decorrência dos baixos resultados obtidos em avaliações externas e internas. Porém, deve-se lembrar que os aspectos regionais como é o caso do sotaque, da cultura, das festividades, das crenças e outras situações e conhecimentos devem também ser consideradas, respeitadas e mantidas.

No caso do ensino de Arte, o currículo deve ser pensado para o desenvolvimento de atividades que contemplem o desenvolvimento da imaginação, instigando a criatividade e a capacidade de criação e invenção das crianças, além de ampliar seu repertório cultural, desenvolvendo a psicomotricidade e contribuindo para a sua socialização.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.M. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

BAUSBAUM, L. História sincera da República: das origens até 1889. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.

BORGES, S.C.O. Arte-educação experiência pedagógica em escola. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2015, 57 p. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/13182/1/2015_StefanniCamiledeOliveiraBorg es.pdf. Acesso em: 06 abr. 2024.

BOURDIEU, P. O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Edusp, 2007.

BRASIL. Senado Federal. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: . Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997, v. 6.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009.

CARVALHO, R.E.C. Removendo barreiras para a aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2003. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEMPSEY, A. Estilos, escolas & movimentos: guia enciclopédico da arte moderna. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FERRAZ, M.H.; FUSARI, M.F. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, N.K. Desenhos, Imagens e significados de professores e alunos com necessidades educativas especiais em escolas com educação inclusiva. In.: Revista Da Pesquisa. 2007.

MARTINS, M.C. Conceitos e terminologia - Aquecendo uma transformaação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, A.M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.

MOSANER JR. E.; STORI, N. O ensino das artes no Brasil. In: Sinergia, São Paulo, v.8, nº 2, p. 144-150, jul./dez. 2007.

SENKO, E.C. VIK MUNIZ: A percepção Intima Através de Andy Warhol. Revista Vernáculo, nº 31, 1º Sem./2013.

A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

MARIA DE FATIMA FERREIRA BRAGA

RESUMO

Na educação atual a Inclusão é tema de constantes debates devido ao desafio que representa. Analisando a história da educação brasileira percebemos que a sociedade, de tempos em tempos, apresenta mudanças no seu conjunto de valores, percepções e práticas, ou seja, muda seus paradigmas. Neste trabalho nos propomos a fazer uma breve pesquisa bibliográfica sobre a história da Educação Especial para embasar uma análise da situação da inclusão nas escolas de hoje, destacando os paradigmas: Institucionalização (período em que a sociedade acredita que os deficientes deveriam ficar segregados, internados em instituições), de serviços (período em que a institucionalização total é questionada, repensando-se o papel da instituição enquanto local para preparar o deficiente para a vida em sociedade) e de suporte (as diferenças são consideradas ecológicas, todas as pessoas possuem necessidades especiais e cabe a sociedade se estruturar para oferecer a todos seus cidadãos os meios necessários para que todos tenham acesso aos bens culturalmente produzidos). Objetivamos, a partir de recortes históricos, demonstrar como chegamos até as idéias inclusivas atuais e refletir como está a situação da escola nos tempos de hoje. Concluímos que a inclusão, fruto da mudança de paradigma social, representa avanço no tratamento dispensado ao deficiente e consiste sim num grande desafio para a educação, pois implica numa reestruturação da organização escolar atual que vai muito além da adaptação física ou mesmo curricular, necessitando que se modifique a razão de existir desta instituição, criada inicialmente para legitimar a segregação e que hoje possui a tarefa de acolher em seus bancos todo e qualquer indivíduo, independente de suas características pessoais.

Palavras-chave: Inclusão; Paradigmas; Educação Especial; Escola

ABSTRACT

In current education, Inclusion is a topic of constant debate due to the challenge it represents. Analyzing the history of Brazilian education, we realize that society, from time to time, presents changes in its set of values, perceptions and practices, that is, it changes its paradigms. In this work we propose to carry out a brief bibliographical research on the history of Special Education to support an analysis of the situation of inclusion in today's schools, highlighting the paradigms: Institutionalization (period in which society believes that disabled people should be segregated, hospitalized in institutions), services (a period in which total institutionalization is questioned, rethinking the role of the institution as a place to prepare disabled people for life in society) and support (differences are considered ecological, all people have special needs and it is up to society to structure itself to offer all its citizens the necessary means so that everyone has access to culturally produced goods). We aim, based on historical excerpts, to demonstrate how we arrived at current inclusive ideas and reflect on the situation in schools today. We conclude that inclusion, as a result of the change in social paradigm, represents an advance in the treatment given to people with disabilities and is a great challenge for education, as it implies a restructuring of the current school organization that goes far beyond physical or even curricular adaptation, requiring that the reason for this institution's existence, initially created to legitimize segregation and which today has the task of welcoming any and all individuals, regardless of their personal characteristics, into its banks.

Keywords: Inclusion; Paradigms; Special education; School

INTRODUÇÃO

Este tema em questão foi escolhido devido à necessidade que tínhamos em nos aprofundar e sobre tudo, entender a importância da Educação Inclusiva para as Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Sabemos que, as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio, ao interagir com pessoas que lhes são próximas e com o meio que a circunda.

Todavia, para melhor compreender os meandros do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, será necessário entender que, todas as crianças necessitam de um espaço apropriado para assimilação do conhecimento. Sabemos ainda que esse conhecimento é e será possibilitado devido a interação estabelecidas com outras pessoas. Nesse sentido, a Educação Inclusiva passa a ser de extrema importância para a construção do conhecimento e sobre tudo, para a interação com as diferenças. Diferenças essas que pode ajudar amenizar os problemas em uma sociedade preconceituosa e excludente!

Justificamos este projeto, pelo o fato de que a Educação Inclusiva já estar acontecendo há algum tempo e nesse sentido, o tema em questão nos motivou para que pudéssemos dá continuidade a esta pesquisa a respeito da Educação Inclusiva. O que tem sido feito e o que pensam sobre o assunto. Desejamos então, entender de que forma essa criança será inserida e em que condição será recebida na escola.

Com esta pesquisa queremos nos aprofundar mais no assunto para que haja uma melhor compreensão e desse modo cooperar com aqueles que se sentirem instigados a conhecer mais sobre a Educação Inclusiva.

Resgatar a concepção de criança e história da criança com necessidade especial, desde a idade antiga até a contemporânea, de modo que venha possibilitar o entendimento da Educação Inclusiva e sobre tudo, os benefícios que esta traz à educação e principalmente para uma sociedade excludente.

UM POUCO DA HISTÓRIA DO DEFICIENTE

A HISTÓRIA DE SEGREGAÇÃO E OS PRIMEIROS MOVIMENTOS PARA TRATAMENTO DO DEFICIENTE NO MUNDO

Nesta pesquisa poderemos observar como aconteceu a história da educação especial, sobretudo, como se fundamentaram as primeiras impressões da sociedade em relação ao deficiente. Nesse sentido, acreditamos que, quando se pretende conhecer as concepções de uma comunidade sobre pessoas com necessidades educacionais especiais, humanizar tratamentos e promover a inclusão educacional se faz necessário contextualizar historicamente esses tópicos para melhor compreendê-los.

A religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, pregavam a idéia da condição humana como indicação de perfeição física e mental. Aqueles que não tinham a "perfeição" de Deus era considerado sub-humano e posto à margem da sociedade. (MAZZOTA, 2003).

Entre os séculos XVII e XVIII, relata Jimenez (1994) que, os Esquimós, deixavam os velhos e deficientes em locais estratégicos para serem devorados pelos ursos brancos. Como parte de "crendices" algumas tribos indígenas eliminavam os recém-nascidos deficientes e as crianças não desejadas, especialmente as do sexo feminino. Já os velhos e as pessoas que ficassem deficientes eram enterrados vivos, alegando que a terra os protegeria contra tudo de mal. Já entre os hebreus, toda doença crônica ou deficiência simbolizava algum tipo de impureza ou pecado dos seus antecessores.

Observamos que, esses infanticídios que a história nos relata, cometido por algumas civilizações dos séculos passados, infelizmente, ainda nos dias de hoje estes infanticídios acontecem. Sabemos que não é preciso ir muito longe para nos depararmos com crueldades desse tipo. Neste sentido temos o conhecimento que aqui no Brasil o infanticídio faz parte da cultura de alguns indígenas. Algumas ONGs e entidades ligadas aos Direitos Humanos cobram dos Governos uma ação contra a matança de crianças que nascem com algum tipo de deficiência. Essas crianças por conta do que chamam de "cultura" são enterradas vivas. Os governos, por sua vez, dizem nada poder fazer, por se tratar da cultura de um povo.

Ainda no século XVII e XVIII, o descaso para com os deficientes mentais, era algo absurdo! Estes eram internados nas mesmas instituições: orfanatos, manicômios e prisões, onde ficavam juntos com outros excluídos, como: doentes mentais, velhos, pobres e delinquentes. Esse período também é conhecido como fase de exclusão. Uma época em que a pessoa com deficiência não recebia nenhuma atenção educacional e tampouco outros serviços assistenciais. Essas pessoas formavam uma classe de ignorados e de rejeitados. (JIMENEZ, 1994), e que em muitas situações eram até mesmo explorados e perseguidos.

Segundo Jannuzzi (2004), os povos primitivos e até mesmo em estágio mais avançado da civilização, como: os egípcios, gregos e romanos, consideravam as deficiências como manifestações do sobrenatural.

Na história da Educação são significativas as informações sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência, podendo-se constatar que até o século XVIII, segundo Mazzotta (2003), as noções sobre a deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções da realidade.

[...] a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é uma atitude muito recente em nos-

sa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século. (p. 15)

AS PRIMEIRAS LEIS EM RELAÇÃO AO DEFICIENTE E/OU EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história nos mostra que existem pessoas diferentes desde os tempos mais remotos da civilização, mas são poucos os relatos escritos a respeito dessas pessoas. Na Antigüidade havia duas posturas em relação às pessoas doentes, idosas ou deficientes: uma postura era de aceitação, tolerância; outra, majoritária, que optava pela eliminação, menosprezo ou destruição. Esse período é caracterizado pela ignorância e não aceitação do ser deficiente. (JIMENEZ, 1994).

Com o Renascimento, quando a cultura e os valores se voltaram para o homem, ocorre a mudança dessa fase de ignorância e rejeição do indivíduo deficiente e começa a falar em direitos e deveres dos deficientes. O Renascimento foi um movimento que caracterizou os séculos XV e, principalmente, XVI e tinha valores contrários aos que vigoravam na Idade Média. A partir do período renascentista, segundo Jimenèz (1994) surgem alguns interesses em relação aos deficientes.

Atualmente pode parecer óbvio afirmar que a pessoa com necessidades educacionais especiais tem direito à educação, porém historicamente esses sujeitos sempre foram vítimas de preconceitos, abandono e descaso por parte do Estado. Apesar da primeira Constituição brasileira, de 1824, alegar que a educação era um direito de todo cidadão, (somente os homens eram considerados cidadãos), independente de sua condição civil e política, isentava as pessoas com necessidades educacionais especiais das obrigações políticas (JANNUZZI, 2004).

Nesse sentido e para entendermos melhor a transformação dentro da educação do deficiente ou Educação Especial é necessário que façamos um breve relato das mudanças e/ou leis rumo à Educação Especial.

Após a II Guerra Mundial instala-se um campo fértil para discussão dos direitos que garantissem igualdade e fraternidade entre os seres humanos. Para isso, foram elaborados documentos e pela sua importância pode-se citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Que em seus artigos 1° e 2°, enfatiza que:

(...) todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito, sem distinção alguma, de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação, assegurando as pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a sua vida digna, a educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e a livre participação na vida da comunidade.

O que podemos observar é que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ao destacar estes princípios, propôs uma abordagem positiva da diversidade humana, no sentido de superar os estereótipos que estão associados aos indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Com a promulgação da Lei número 4024 de 20/12/61, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram fixadas e nesse texto encontramos dois artigos dedicados ao atendimento educacional especial. O direito à educação estava garantido aos excepcionais, mas o processo educativo devia enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de contribuir par a integração desses indivíduos na comunidade (MAZZOTTA, 2003).

Este mesmo autor ressalta em suas pesquisas e publicações que desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, afirmava-se o direito a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais a fim de integrá-las ao sistema geral de educação, ou seja, ao ensino regular. Esta lei inspirou-se nos ideais liberais e no apoio à iniciativa privada, bem como apresentar fins genéricos para a educação, avançar em relação à educação especial, sendo considerada a primeira lei brasileira que trata claramente sobre o assunto.]

Nesse sentido, novas propostas educacionais, se fortaleceram juntamente com os movimentos de direitos civis de minorias e grupos marginalizados. Esses movimentos organizados exigiam do governo, respostas a suas reivindicações. Como consequência, em 1971, o Ministério de Educação e Cultura resolveu, por meio da Portaria nº 86 criar o Grupo Tarefa Educação Especial, "[...] com vistas a implantar uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos excepcionais, em todas as suas formas, em todo o território brasileiro" (BRASIL, 2000c, p. 33).

Já em 11 de agosto de 1971, promul-

gou-se a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), que contemplou a temática da educação especial com apenas um artigo:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação

Com a Constituição de 1988 obteve-se grandes avanços com relação ao direito a educação. Primeiramente, o direito à igualdade, (art. 5º): "somos todos iguais perante a lei sem nenhuma distinção de qualquer natureza", incluindo aí as necessidades especiais. Em seguida, assegurado o direito de educação para todos, garantido no artigo 205:

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p.132).

A Constituição Federal de 1988, fundamentada nos princípios da dignidade humana, reconhece a educação como um direito de todos, independente da idade, integridade física ou mental, sexo e cor, tendo como responsáveis pelo seu provimento o Estado, a família e a sociedade. Esta mesma Constituição ainda apresenta, no seu artigo 208, inciso III, "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, p.133).

REDEFINIÇÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É importante destacar que, em relação à inclusão, dois eventos foram mundialmente significativos e pode ser considerado marcos dessa proposta, pois trataram de questões referentes à viabilização de educação para todos. Esses eventos foram "A Conferência Mundial sobre Educação para Todos", realizada em Jontiem, na Tailândia em 1990, que busca garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação, e "A Conferência Mundial sobre Educação Especial", ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nessa conferência, foi elaborado o documento "Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais", que "inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais" (CARVALHO, 2000).

O Brasil também participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a partir da qual se estabeleceu os primeiros ensaios da política de educação inclusiva. Independentemente de suas diferenças particulares. É reforçado pelas diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram na Declaração de Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, assinado em 1993 e publicado em 1994, garantindo que a educação de pessoas deficientes seja parte integrante do sistema educativo.

A conferência de Salamanca marcou um novo ponto de partida para milhões de crianças privadas de educação. Ela forneceu uma oportunidade única de colocação da educação para necessidades especiais dentro da estrutura mais ampla do movimento de Educação para Todos, lançado em Jomtiem, Tailândia, em 1990, e ela veio a um tempo em que os líderes mundiais e o sistema das Nações Unidas estavam adotando uma nova visão e dando seus primeiros passos em direção à sua realização. (UNESCO, 1994, p. 15).

A partir da Declaração de Salamanca (1994) o Brasil oficializou a discussão de idéias diferentes. Este documento traz uma visão nova de educação especial, pois possui uma outra concepção de criança. Acredita e proclama que todas as crianças possuem suas características, seus interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, tem direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, "aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades" (SALAMANCA, 1994, p 1 e 2).

A Declaração de Salamanca, 1994, veio propagar o conceito de inclusão no contexto da educação comum, que teve sua origem na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Em muitos trechos da Declaração de Salamanca (1994) é mencionado o conceito de inclusão, como:

... Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do pro-

cesso educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, consequentemente, para toda a sociedade. (p. 18).

O princípio da integração, muito estudado por décadas, abrange todo o processo educativo. Integrar não é apenas colocar a pessoa com necessidades educacionais especiais em qualquer grupo, consiste na aceitação naquele que se insere. O ideal de integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, funcional e social até a institucional.

Hoje podemos observar que o Brasil possui um conjunto de leis muito importante para que as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas no princípio da individualização. Individualizar o ensino significa atender às necessidades de cada um, dar o que cada um precisa para seu desenvolvimento pleno. A individualização pressupõe, portanto, a adequação do atendimento educacional a cada um, respeitando seu ritmo e características pessoais.

Procuramos aqui não colocarmos todas as leis e sim àquelas que serviram para elencar tudo que hoje existe em relação à Educação Inclusiva. Mas, no entanto, podemos observar que, o termo "escola para todos" previsto na Declaração de Salamanca, em que se idealiza o respeito às diversidades, é uma realidade exposta ainda apenas no papel, uma vez que, sem nem mesmo mencionar a inserção de educandos com necessidades educacionais especiais, a escola já vive uma pedagogia de exclusão, visto que o processo educacional como um todo é um reforçador das desigualdades sociais. Portanto, antes mesmo de se falar em educação inclusiva de qualidade para todos é necessário que se reflita e se reorganize o sistema educacional vigente, estabelecendo mudanças de mentalidade, de posturas, de atitudes, de organizações de espaços e sobretudo, das práticas pedagógicas.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SEU CONTEXTO GERAL

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Hoje, quando se fala em educação especial algumas palavras como: Exclusão, Integração e Inclusão compõem de forma contundente os diversos discursos, principalmente dos estudiosos. Excluir significa afastar, eliminar ou desviar. Integrar significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado. Incluir significa abranger, envolver, introduzir, fazer parte. Esta última tem uma representação muito importante no atual contexto, pois exprime o desejo de união, conciliação, compreensão e respeito entre pessoas diferentes.

Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, com o intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, é publicada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa lei expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos. Podemos citar a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos. A ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos. Constatamos que o capítulo V dessa lei trata especificamente da Educação Especial, expressando no artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado.

Sassaki (1997) afirma que em uma sociedade são observadas diversas fases no que se refere às práticas sociais: exclusão social, atendimento segregativo, integração e inclusão social; essas podem ocorrer simultaneamente. Diante dessa afirmação e analisando o contexto atual ainda é comum nesse período de transição de paradigmas, encontrar práticas sociais excludentes. Portanto, de suma importância nesse novo momento, ou seja, do paradigma da inclusão, respeito à diversidade que caracteriza o reconhecimento às diferenças e assegura à pessoa com deficiência o respeito a seus direitos.

A integração assim como modelo médico da deficiência procura tornar a pessoa “melhorada” para poder participar da sociedade. Segundo Sassaki (1997), por essa prática, o indivíduo deveria ser preparado para adaptar-se ao convívio social geral e retirado desse convívio caso não houvesse adequação nessa inserção. Nesse sentido, alguns alunos com deficiência começaram participando de classes especiais em escolas comuns, compartilhando o convívio geral apenas em algumas atividades extras - curriculares.

No processo de integração o atendimento a pessoa portadora de deficiência era efetivado através do chamado “Sistema de Cascata”, esse sistema partia de uma hierarquia de serviços do mais segregados ao

menos segregados, sistematizando os níveis de integração, especificando cada nível de acordo com as necessidades da pessoa com deficiência.

Dentro dessa prática de integração a Educação Especial oferecia vários tipos de serviço e modalidades de atendimento como: O Ensino Itinerante, Sala de Recurso, Classe Especial, Escola Especial, Ensino Hospitalar e Domiciliar.

De acordo com Sassaki (1997), a integração tinha como mérito o de inserir o portador de deficiência na sociedade, mas desde que ele estivesse de alguma forma capacitada a superar barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existente.

Analisando o percurso histórico até a integração, podemos afirmar que esta surgiu para abolir a pratica da exclusão social a que foram submetidas às pessoas com deficiência por vários séculos.

À luz do século XXI não cabe mais discriminar ou excluir. Atitudes como estas se tornam desajustadas. Porém, é preciso lembrar que foi a partir da reflexão sobre fatos historicamente condenáveis que percebeu-se a evolução de conceitos e condutas acerca das pessoas com deficiência.

OS PRIMEIROS PASSOS RUMO AO ATENDIMENTO AOS DEFICIENTES

Muitos dos mitos, dos estereótipos e das práticas desenvolvidas hoje em dia no que diz respeito às pessoas com necessidades educacionais especiais se fundamentam nas primeiras impressões da sociedade em relação a essas pessoas. Nesse sentido, acreditamos que quando se pretende conhecer concepções de uma comunidade sobre pessoas com necessidades educacionais especiais, humanizar tratamentos e promover a inclusão educacional se faz necessário contextualizar historicamente esses tópicos para melhor compreendê-los.

Ao longo da história da humanidade, podemos observar que as concepções sobre a deficiência foram evoluindo "conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos" (BRASIL, 2001d, p.25).

Estudos mostram que até o século XVIII poucos eram os conhecimentos sobre as deficiências, sendo esse pouco quase sempre ligado ao misticismo e/ou ocultismo, o que contribuiu para a segregação dos deficientes. Segundo Mazzotta (2003).

> [...] a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é uma atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século. (p. 15)

No início do século XIX era comum, conforme relatos de Jannuzzi, (2004) o abandono de crianças com deficiências físicas ou mentais pelas ruas. As instituições eram vinculadas a hospitais e sanatórios e pareciam ser destinadas aos indivíduos com níveis mais graves, cujas incapacidades generalizadas eram de maior visibilidade. Essas instituições, embora funcionassem precariamente, ofereciam abrigo e alimentação aos deficientes, mas reforçavam a exclusão pelo afastamento do indivíduo da sociedade.

ANALISANDO A SITUAÇÃO DA ESCOLA ATUAL EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Hoje encontramos uma escola que ainda está muito atravessada pelas idéias psicológicas. Sonhamos com a escola que poderá ensinar a todos os alunos, que conseguirá controlar a aprendizagem de seus pupilos, que será capaz de transformar a todos em adultos felizes, capazes, sadios e sobretudo, cidadãos ou seja, os mesmos ideais da década de 30. Porém, nos deparamos com a demanda da inclusão: absorver aqueles que historicamente foram criados para não estar na escola - a criança especial. É a negação da própria instituição.

Em um contexto geral os professores confirmam essa negação. Muitos se questionam sobre o aproveitamento dos deficientes numa sala regular, outros afirmam que eles vão prejudicar a aprendizagem dos demais, alguns se sentem despreparados, amedrontados e até mesmo inseguros! Essas situações estão justificadas historicamente, são procedentes, mas questionáveis

Nesse sentido, observamos que, não há questionamentos sobre a relevância da proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Mas quando nos deparamos com a realidade das escolas, percebemos que, na maioria dos casos, a inclusão é mais física – o aluno está matriculado na turma – mas

não está de fato incluído no processo de aprendizagem. Ou seja, a intenção é uma, e a prática é outra.

Bueno (1993, p.56) acredita que apesar da proposta da Educação Inclusiva aparentemente ter como base estes mesmos ideais, "isto é somente aparência, pois se o norte é a educação inclusiva como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de continuarem a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo". Nessa direção, ao invés de construirmos uma política realmente democrática, com uma escola de qualidade que incorpore verdadeiramente todas as pessoas, estamos colocando como meta o "inatingível" em uma sociedade excludente.

No entanto, quando discutimos inclusão educacional temos que partir do princípio que cada indivíduo tem suas potencialidades e necessidades, que todas devem ser respeitadas para que, assim, todos os alunos consigam caminhar progressivamente num processo de ensino aprendizagem. E aí é que está o grande desafio! Pois como fazer para que todos consigam caminhar juntos apesar de tantas diferenças?

No entanto, é interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pelas leis estão muito longe de serem alcançados. Acreditamos que, ainda existe no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa pode-se observar a trajetória do deficiente ao longo da nossa história e a forma de tratamento que lhes foi dispensada. Ou seja, quase nenhuma! Mais, especificamente se tratando da história da educação brasileira pode-se observar ainda que esta passou pelos paradigmas da institucionalização no período imperial, onde os cegos, os surdos e os deficientes mentais mais comprometidos ficavam segregados da sociedade. Uma vez que esta sociedade estava muito preocupada com a eugenia da raça, acreditando que os "anormais", ou seja, aqueles que não conseguiam se adequar às normas escolares deveriam receber educação separados dos "normais", para evitar que os primeiros atrapalhassem a educação dos últimos. As instituições, antes locais de confinamento, passam a ser responsáveis pela educação dos deficientes, objetivando que estes venham adquirir condições de viver entre os "normais".

A história nos mostra que, a pessoa com necessidades educacionais especiais tem causado inquietação na sociedade, sociedade essa que, as tratou de formas diferente. Todavia, é importante salientar que as formas de tratamento são resultado da concepção de mundo, de homem e de sociedade de cada período.

Atualmente, existem amparos legais para que as pessoas com necessidades especiais tenham acesso a saúde, educação e ao trabalho, mas é preciso discutir ainda forma para acessar essas necessidades básicas do homem. Nos últimos anos na tentativa de incluir todos os alunos no ensino regular, muitas discussões estão sendo realizadas, especialmente, no que se refere ao local que essas pessoas deveriam estudar. Precisamos continuar a discussão, afinal, as crianças com necessidades educacionais especiais deverão estudar nas escolas de ensino regular. A lei lhes garante isso!

Aprofundando-nos mais ainda na história da educação especial, percebe-se que homens e mulheres, dentro das condições de vida existentes, e não dentro das condições que pensávamos ser adequadas, realizaram grandes obras. Embora, sejam notórios os avanços em relação às últimas décadas no que diz respeito aos direitos educacionais da pessoa com deficiência, ainda existe uma grande lacuna entre as diretrizes legais existentes e a efetivação do acesso e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais.

Contudo, pode-se entender que, os princípios de inclusão nada mais são que princípios da democracia. E não existe democracia sem educação, e tampouco educação sem democracia. Os direitos das pessoas com deficiência estão explicitados na Constituição Brasileira, proclamados e assegurados também em outros textos legais. Nesse sentido, as pessoas devem ser percebidas com igualdade, implicando assim no reconhecimento e atendimento de suas necessidades específicas.

Diante de tudo isso, inaugura-se, com o novo milênio, a era da diversidade na qual não cabe mais discriminar e excluir, mas sim abrir o coração e a mente para o novo e para o diferente, pois, afinal: quem é igual? O reconhecimento e a inclusão de pessoas deficientes representam um avanço significativo para a instauração de uma sociedade plenamente democrática.

Contudo, nos encontramos divididos entre as ideias da integração e da inclusão, ou seja, estamos abandonando as formações de classes homogêneas, estamos às voltas com as diferenças, tentamos acolher os alunos deficientes, mas não sabemos ainda de que maneira iremos fazê-lo! É preciso que vejamos o aluno como um todo, buscando perceber suas habilidades e capacidades.

Nesse sentido, havemos de resgatar a função da escola enquanto meio primordial de difusão de conhecimentos científicos, culturais e assumir a tarefa de ensinar os alunos a lidar com esses conhecimentos para se expressarem através deles, aceitando que não conseguiremos abarcar todo o desenvolvimento dos alunos. Quando se alarga demais os objetivos da escola corre-se o risco de não ensinar nada.

Além do mais, a inclusão pede que a escola repense a função que tem tentado desenvolver, pois adaptações físicas e curriculares são importantes, mas por si só não garantirão a aprendizagem dos alunos deficientes. Esse objetivo exige que reformulemos os processos de ensino, buscando esclarecer o que queremos de fato com esses alunos. Nesse sentido, podendo perceber como aprendem, como apreendem o mundo a sua volta, como se relacionam com ele e com as pessoas e como podemos contribuir para seu desenvolvimento, considerando que possui sim suas diferenças, suas particularidades, mas que estas não são impedimento para sua escolarização.

Contudo, para que a inclusão escolar possa ser bem-sucedida é necessário que os alunos possam vivenciar situações que proporcionem níveis máximos de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, o que presenciamos nas escolas, evidenciam que, muitas vezes a instituição escolar está deixando de cumprir com seu compromisso político, visto que muitos ainda vivenciam experiências de fracasso na escola regular. Diante disso, devemos nos ater para a questão de como prover uma organização escolar que de fato responda às necessidades diferenciadas de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Conclui-se que, o paradigma da inclusão é recente em nossa sociedade. Como qualquer situação nova, incomoda, provoca resistências, desperta simpatia e também críticas, mas é necessário e urgente que todos os atores envolvidos no contexto educacional compreendam melhor as complexidades do cotidiano da sala de aula, especialmente quando se trata de alunos com deficiência.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Declaração de Salamanca, Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência visual

– vol. 1 – Série Atualidades Pedagógicas 6. Brasília, 2001d.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais, v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2000c.

_____. Resolução CNE / CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001b. Disponível no site www.mec.gov.br

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2000

GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

JANUZZI, G, S de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JIMENEZ, R. B. (org) Necessidades educativas especiais. Dinalivro: Lisboa,

1997.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São

Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, RJ, WVA Editora e Distribuidora Ltda.

TRADIÇÃO ORAL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

MARIA LUIZA LEANDRO DA SILVA DE SANTI

RESUMO

A arte implica numa gama bastante variada de representações. No campo das tradições orais, podemos elencar as cantigas, as histórias, as pinturas, os materiais, entre tantos outros elementos de representação cultural. As histórias especificamente constituem num poderoso elemento de diferenciação da cultura indígena da cultura do homem branco. Para os índios, as histórias são elementos de transmissão cultural e para as quais vários valores são associados e transmitidos. Para o homem branco, as histórias são momentos de prazer e descontração. Raras vezes são utilizadas para a transmissão de conhecimentos e na aprendizagem de crianças e adultos. No campo da contação de histórias, toda criança tem a oportunidade de ser criança, independente do objetivo final para o qual estejam sendo contadas. Câmara Cascudo, um dos maiores estudiosos da influência que as tradições culturais exercem sobre a formação do povo, ressalta em seus trabalhos a importância da tradição oral para a manutenção de conhecimentos populares transmitidos de geração para geração e que contribuem para ressaltar a importância das histórias para o desenvolvimento das sociedades. Ao mesmo tempo, essas tradições orais também podem ser ricamente trabalhadas no contexto educacional, tendo em vista que muitas crianças têm contato com esses recursos apenas nas escolas. Contar histórias contribui para o desenvolvimento do prazer de ler em todas as idades e favorece o amadurecimento de diferentes processos cognitivos.

Palavras-Chave: Histórias; Tradição Oral; Cultura Indígena

ABSTRACT

Art implies a wide range of representations. In the field of oral traditions, we can list songs, stories, paintings, materials, among many other elements of cultural representation. Stories specifically constitute a powerful element in differentiating indigenous culture from white man culture. For the Indians, stories are elements of cultural transmission and to which various values are associated and transmitted. For the white man, stories are moments of pleasure and relaxation. They are rarely used for the transmission of knowledge and learning for children and adults. In the field of storytelling, every child has the opportunity to be a child, regardless of the ultimate goal for which they are being told. Câmara Cascudo, one of the greatest scholars of the influence that cultural traditions exert on the formation of the people, emphasizes in his works the importance of oral tradition for the maintenance of popular knowledge transmitted from generation to generation and that contributes to highlighting the importance of stories for the development of societies. At the same time, these oral traditions can also be richly worked on in the educational context, considering that many children have contact with these resources only in schools. Storytelling contributes to the development of the pleasure of reading at all ages and favors the maturation of different cognitive processes.

Keywords: Stories; Oral Tradition; Indigenous Culture

INTRODUÇÃO

A arte dos povos brasileiros mais antigos, os índios, costuma ser bastante guardada pelos museus, tendo em vista que, representam a cultura de determinados povos em determinadas regiões. Além disso, entre esses objetos de artes, é possível encontrar brinquedos que representam a realidade da infância desses povos.

A compreensão de cada brinquedo oferece a possibilidade de conhecimento sobre a sociabilidade sociocultural dos indígenas, em especial do universo infantil, tendo em vista que os brinquedos permitem que o observador vá muito além daqueles que fabricam o brinquedo ou simplesmente brincam com eles.

O brincar entre os índios compreendia sempre algo um pouco sério, tendo em vista que brincar era considerado um treinamento para a guerra ou para a caça. Desde muito cedo, as crianças nas aldeias indígenas são orientadas para o desenvolvimento das atividades “domésticas” ou para o trabalho de manutenção da tribo.

A presença de miniaturas oferece também a possibilidade de conhecer os materiais utilizados e os principais traços que promovem a identidade de cada tribo.

É sempre essencial destacar que a noção de brincadeira varia de autor para autor. De modo geral, nas sociedades rígidas, o brincar compreende uma gama de situações, como a visita a parentes, os ofícios religiosos e compreende o local onde é possível encontrar os amigos.

Brincar implica sempre na interrupção das atividades comumente realizadas

no dia a dia, para um momento de lazer. Já nas aldeias indígenas, sabe-se que as atividades relacionadas ao brincar, nem sempre podem ser circunscritas a instantes de interrupção das atividades. A diferença é que nas sociedades indígenas não existe um espaço restrito para aprendizagem. Essa realidade só é modificada com a chegada do homem branco.

Nesse ínterim, as cantigas e as histórias também podem ser incluídas. Enquanto as cantigas constituem parte do patrimônio cultural desses povos, as histórias são utilizadas para moldar comportamentos e para a transmissão de valores culturais associados às tribos.

As histórias mantêm vivas as tradições desses povos e são contadas de acordo com a finalidade para as quais servem. Existem histórias indígenas que levam dias para serem contadas e têm o objetivo de desenvolver comportamentos sociais adequados, melhorando as sociabilidades daqueles que ouvem.

Dessa forma, o universo lúdico associado à cultura indígena é bastante vasto e merece atenção específica em cada item a ser estudado. Neste trabalho, abordaremos as questões ligadas à contação de histórias.

CONTAR HISTÓRIAS ENTRE OS ÍNDIOS

Quando pensamos na contação de histórias, seja entre os índios, ou seja, entre os homens brancos, não podemos nos esquecer de que esse ato ocorre com mais frequência na infância e, como tal, trata-se de um período extremamente fugaz e complexo em todos os sentidos.

Nas mais diversas sociedades, incluindo as indígenas, a contação de histórias representa uma forma lúdica de interação social. Ao contar histórias para as crianças no meio indígena, os adultos são inseridos como contadores e raríssimas vezes como coadjuvantes, pois as histórias de índios são sempre milenares e remontam a antiguidade do povo.

A contação de histórias entre os indígenas possui aproximações culturais e apresentam fundamentos educacionais que contribuem para o desenvolvimento e a formação de referências para cada uma das comunidades onde ocorrem.

Por meio dessas histórias – que também são contadas para os adultos – os sujeitos conseguem reconhecer o lugar onde os saberes são produzidos e perpetuados. Para os homens brancos, as histórias são verdadeiros espaços de reconhecimento de suas próprias características históricas, políticas e culturais, fazendo que o espaço onde acontecem, seja também o espaço onde as crianças se tornam crianças.

Opondo as realidades indígenas e homem branco, é possível perceber que para aqueles, a contação de história se constitui em espaço de transmissão de valores e que para esses últimos, em espaços de aprendizagem e ludicidade propriamente ditos.

Quando os índios querem fazer referência a uma brincadeira (histórias incluídas nessa categoria) que não fazem parte da cultura indígena, costumam referenciar como sendo brincadeira de “homem branco”.

As histórias no seio das tribos indígenas não aparecem como sendo um momento sem expressão. Pelo contrário: todas as histórias possuem uma localização no tempo e no espaço bastante adequado e condizente com os objetivos que aquilo que se deseja transmitir.

As informações recorrentes sobre as sociedades indígenas provocam reflexões sobre o fato de que, diferentemente da sociedade brasileira, os indígenas adultos não manifestam tanta ansiedade de transmitir, seja o que for, às crianças.

A onipresença das crianças pelos quatro cantos da casa, da aldeia, entre tantos outros espaços destinados às brincadeiras, aponta a grande permissividade dos adultos aos seus comportamentos e o ativismo das crianças no processo de apropriação e produção da significação cultura nativa por intermédio das interações nos grupos de pares e individualmente, com ou sem a presença de adultos (DOMINGUES-LOPES; BELTRÃO; OLIVEIRA, 2015, p. 03).

Em outras palavras, para compreender a realidade dessas tribos e seus comportamentos diante das histórias, é preciso ir muito além da naturalidade das coisas e observar a evolução das etapas nas quais são contadas as histórias.

Com a evolução dos tempos, a infância passou a ser vista como uma fase desenvolvimental de extrema importância para a formação do sujeito depois que seu potencial frente à educação passou a ser reconhecido.

A VISÃO DE CÂMARA CASCUDO

Câmara Cascudo foi o principal responsável por tornar conhecidas figuras fantásticas do folclore brasileiro, tais como saci-pererê, curupira, mula-sem-cabeça e outros personagens do nosso folclore. Nascido em 1898, Cascudo sempre foi um jovem muito diferente dos garotos de sua idade. Ele passava a vida sentado: via figuras, lia livros, ouvia histórias e contemplava paisagens. Esse hábito o acabou despertando para o que veio a ser a matéria-prima de seu trabalho, o povo brasileiro

Seu plano era conhecer a fundo o que era realmente nosso, coisa que não estava

registrada nos livros e não era ensinada nas escolas. Queria saber as histórias de todas as coisas do campo e da cidade; queria conviver com os humildes, os sábios, os analfabetos; queria conhecer os mistérios, as assombrações. Encontrava no folclore um pouco de sua família e de todos com quem convivia, os pescadores, as rendeiras, os cantadores. Em toda sua vida, quase não saiu de sua cidade: ali encontrará alimento para sua alma.

Ele estudava o homem a partir de sua história, das diferentes origens, dos romances, das poesias e, principalmente, do folclore. Luís da Câmara Cascudo se interessava por tudo, menos por matemática, que considerava sua inimiga. Aprendeu a ler em vários idiomas por esforço próprio: inglês, francês, alemão, italiano, espanhol, grego e latim.

No auge de suas atividades, Cascudo estudava muito, sem nunca se afastar do corpo-a-corpo com os habitantes de sua cidade natal, produzindo uma das maiores obras brasileiras.

Dessa forma, Câmara Cascudo (2004) identifica o conto de tradição oral como aquele cuja autoria se desconhece, é velho na memória dos povos, não tem fronteiras geográficas ou linguísticas e possui na palavra falada seu principal veículo de transmissão. Isso indica porque diferentes estudiosos das narrativas orais tenham encontrado versões similares de um mesmo conto em diferentes partes do mundo e em diferentes épocas, sugerindo que cada história viaja de boca em boca, de povo em povo, ganhando no decorrer desse trajeto novas roupagens, justificando o ditado popular que diz quem conta um conto, aumenta um ponto.

Os contos de tradição oral é um lócus do saber popular e, até que houvesse uma ruptura na linha de transmissão, foi transmitido oralmente através de gerações, de boca a ouvido, dos mais velhos para os mais novos. Há necessidade de uma ênfase na formação e performance do contador de histórias, sendo este aquele que a constrói no ato da narrativa, guiado por um texto fluido e uma memória que preserva o essencial.

Acredita-se que entre as inúmeras possibilidades de narrativas que a contemporaneidade nos oferece, é preciso abrir e manter o caminho para que tenhamos acesso a tais tipos de narrativas e ao que elas nos oferecem: livre acesso ao imaginário, exercício de uma escuta, a possibilidade de encontro com saberes através dos enredos e símbolos dos contos de tradição oral. Inseri-las na escola é permitir outras possibilidades de aprendizagem mobilizadoras da emoção, enraizadas nas camadas populares suportadas pelo exercício da linguagem que se conecta também ao corpo em ritmo e gestualidade.

COMO SER UM BOM CONTADOR DE HISTÓRIAS

Nos tempos antigos, era comum as pessoas se reunirem ao redor do fogo para contar histórias. Até hoje, podemos encontrar nas calçadas, nas praças, na casa dos parentes e vizinhos e durante as festividades, pessoas contando e repetindo histórias, preservando velhas tradições e costumes. Em muitas culturas africanas, por exemplo, o hábito de contar e escutar histórias é uma atitude que se mantém valorizada e ensinada de pais para filhos. Cada história carrega consigo uma lição, um ensinamento, que as crianças devem aprender e respeitar ao longo de suas vidas.

É também contando e ouvindo histórias que resgatamos nossas memórias culturais e afetivas, fundamentais para descobrir quem somos e como lidamos com os outros. Diz-se muito que as pessoas que desenvolvem bem a habilidade de ouvir se tornam pessoas mais capazes de lidar com as diferentes questões do cotidiano. É aprendendo com as experiências dos outros que construímos melhores experiências no futuro.

Um trabalho minucioso com crianças, apontando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, características das personagens etc. aprofundará a leitura da imagem e da narrativa e estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio. (FARIA, 2010, p. 59).

As histórias de tradição oral são anônimas porque não são de ninguém, pertencem a todo mundo e não existe nesse mundo um só povo que não tenha suas histórias. Por serem um elo que une as pessoas, elas de certo modo são uma necessidade do ser humano, por isso, mais importante do que saber quem contou pela primeira vez e qual foi a história, devemos agradecer por elas existirem e nos ajudarem a compreender melhor o mundo em que vivemos.

A arte de contar histórias viabiliza através da oralidade, resgatar a memória do mundo retirando de dentro do baú, histórias contadas em todas as partes do mundo, em todos os lugares onde estiverem presentes, pessoas dispostas a escutar. Não importa quantas vezes uma história é contada, ela não se gasta. Uma história sempre apresenta uma nova face para quem conta e para quem ouve.

Existem alguns elementos e técnicas que contribuem para que uma história fique cada vez mais interessante. Por exemplo, é importante ler bastante a história antes de contá-la, para entender bem o conteúdo que está sendo contado e dar informações precisas para quem está ouvindo. Outra técnica importante é sempre manter “contato

visual" com o ouvinte, para que ele se sinta mais próximo da história e de você também. Abuse da expressão corporal, como expressões faciais e movimentos com o corpo e procure mudar as entonações vocais. Pense em que voz dar para as personagens, de acordo com a sua personalidade. Se ela é brava (voz grave), se é meiga (voz aguda), ou se é mais velha ou criança, assim você vai aumentar as características e consegue criar mais detalhes para a história. Essas são as ferramentas fundamentais que permitem que se mantenha a atenção e o interesse do ouvinte na história contada.

CONTAR HISTÓRIAS EM UMA SOCIEDADE COM MUITAS MUDANÇAS

Para pensar a literatura infantil é necessário pensar no seu leitor: a criança. Até o século XVII as crianças conviviam igualmente com os adultos, não havia um mundo infantil, diferente e separado ou uma visão especial de infância. Não se escrevia, portanto, para as crianças.

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista urbana industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1996. p. 18).

A literatura infantil surgiu com o advento da classe média, da burguesia mais atuante, do século XVII. Antes disso, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, com atribuições semelhantes às dos adultos. Portanto, sua educação, costumes, entretenimentos e papel na sociedade não diferiam muito da dos pais.

Os contos de hoje chamados de fadas, na realidade, não foram imaginados para crianças. Sua audiência era, certamente, adultos, através "Veille", e as histórias nada tinham de inocente, elementos como bárbaros assassinatos, adultério, incesto, pactos com demônios não seriam particularmente indicados para ouvidos infantis, pelo menos não do modo como hoje encaramos essas doces criaturinhas...

A tradição dos contos narrados por doces babás ou carinhosas vovós, surgiu em 1697 com a publicação dos contos dos Tempos Passados, do francês Charles Perrault, cujo subtítulo, Contos da mamãe gansa, se tornou mais conhecido entre nós. Este era uma coletânea de oito contos que ganhou mais três numa edição posterior

No entanto, ao publicar os oito contos que restavam de sua pesquisa em prosa (considerada língua vulgar), fez registrar em nome de Pierre d'Armancourt, pois a literatura para criança era considerada menor.

Apesar de ter feito alterações, Perrault foi o que mais se aproximou da literatura oral. Suas personagens são de todos os níveis sociais, sua linguagem era viva e plástica. Foi muito criticado pelos acadêmicos de sua época, porém, as histórias infantis foi o que o imortalizou.

É no século XVIII que a burguesia se consolida como classe social. Com a industrialização há uma multiplicação na produção de livros e a literatura parte para a busca do conhecimento (o iluminismo), onde só havia lugar para a razão e o raciocínio com os seus enciclopedistas.

O século XIX vem reabilitar a fantasia e restabelecer o clima para os contos de fadas e são os irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm) que animados pelo espírito romântico, vão buscar as suas histórias "vivas" na pureza e na simplicidade e revalorizar os contos maravilhosos. Os contos fazem parte, portanto, de uma literatura que reflete as mudanças rápidas e profundas que a sociedade de então experimentava. Viajando pela Alemanha. Os dois irmãos vão colhendo de diversos narradores as histórias que circulava na boca do povo. Através de Dorotea Viehmman, uma velha mulher do povo, recolheram duzentos contos de fadas, sem falar em dez lendas, seiscentas cantigas folclóricas entre outros.

Na tradição oral, as histórias não eram destinadas ao público infantil e sim aos adultos. Foram os irmãos Grimm que as dedicaram às crianças por sua temática mágica e maravilhosa. Fundiram assim, esses dois universos: o popular e o infantil.

Tal como fizeram os irmãos Grimm, Hans Christian Andersen foi um escritor que se preocupou, essencialmente, com a sensibilidade exaltada pelo Romantismo. Aos 11 anos, órfão de pai, sentiu-se no mundo completamente só. Pouco frequentou a escola, aparecendo somente nos intervalos, pois a maior parte de seu tempo consumiu-se com as histórias que imaginava, o que fazia melhor que suas lições. Dono de uma memória privilegiada, Hans Christian podia aprender e guardar na cabeça, muito facilmente, tudo o que ouvia de um vizinho que tinha o hábito de estudar em voz alta.

Em 1835, Andersen publicou quatro histórias sob o título de Contos de Fadas para crianças. Quem leu crianças e adultos, pediram mais e até 1873 publicou 168 contos. Foi considerado o precursor da literatura infantil mundial, foi à primeira voz autenticamente romântica a contar histórias para as crianças.

A literatura infantil no Brasil foi antecedida por uma intensa atividade representada pelo jornalismo e por traduções, o que nos permite admiti-la como a primeira fase da Literatura Infantil num período preparatório de amadurecimento.

Se a arte de escrever já é, em si, complexa e difícil, tornar-se-á mais ainda, quando se escreve para criança. As crianças são muito exigentes, é preciso ser ou tornar-se criança para agradá-las.

Em 1894, Alberto Figueiredo Pimentel lança pela editora Quaresma o primeiro livro para crianças – Contos da Carochinha – que é uma coletânea de contos populares, em que ele traduz e dá um caráter brasileiro às histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros brinquedos para a criança são os movimentos do próprio corpo. Na medida em que as percepções vão se sofisticando, as crianças passam a brincar com elementos da própria natureza, como pedras, galhos, folhas, abrindo margem para o desenvolvimento da imaginação infantil.

Quando a criança se apropria da palavra, surge a aprendizagem por meio da contação de histórias que envolve o desenvolve da capacidade auditiva e ao mesmo tempo coloca em evidência a importância da imaginação no desenvolvimento e na compreensão das histórias contadas. As histórias se modernizam e passam a exercer influências mais profundas e poderosas sobre as crianças.

Ao observar as características das atividades culturais indígenas, é preciso compreender as funcionalidades para as quais estão servindo, pois nessa cultura, o brincar – mais propriamente o uso das histórias – tem sempre um objetivo a ser atingido.

A contação de histórias dentro das aldeias indígenas assume o caráter de transmissão de valores e procuram evidenciar toda liberdade que existe nessas comunidades, pois é por meio das histórias que os comportamentos são direcionados e moldados pela imitação. Além disso, por meio da arte de contar histórias as crianças podem se apropriar dos valores de sua própria cultura, possibilitando a reconstrução de ideias e melhorando a sociabilidade em toda a tribo.

Para Câmara Cascudo, as histórias podem estimular bons ouvintes e bem, bons ouvintes podem se tornar bons leitores, mas não necessariamente. Na verdade, as histórias criam pontes com vários aspectos do viver bem como do aprender, seria limitante restringi-lo a um único caminho, estimular leitores, assim como acreditar que, mesmo considerando seu fundamento no mundo oral, precisa do escrito para continuar a existir.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES-LOPES, R. C.; OLIVEIRA, A. C. BELTRÃO, J. F. O lúdico em questão: brinquedos e brincadeiras indígenas. Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e da Juventude. Março, 2015. Disponível em: http://desidades.ufrj.br/featured_topic/o-ludico-em-questao-brinquedos-e-brinca deiras-indigenas/4/. Acesso em: 03 ago. 2023.

FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura infantil em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2010

KRAMER, S.; SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F. Questões metodológicas da pesquisa com crianças. Perspectiva. Florianópolis, jan-jul, 2005. v.23, n.01

MATOS, G. A. A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

RIBEIRO, K. C. Contos de tradição oral: uma proposta de ensino fundamentada na oralidade. Disponível em:

https://cadernodematerias.files.wordpress.com/2012/03/2011oralidadeescrita.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023.

AS PRÁTICAS LUDO PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA

MARIA SOLINEIDE REBOUÇAS

RESUMO

O brincar é forma de expressão, é parte integrante da infância, ao vivenciarem essa experiência é possível observar o que nos dizem as crianças, seus olhares, saberes, fazeres, repertórios e potenciais. O ato de brincar não é apenas uma manifestação lúdica, mas também uma ferramenta vital para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças. Na infância a brincadeira é uma linguagem por excelência, para a criança aprender, desenvolver, explorar o mundo, ampliando a sua percepção sobre ele e sobre si mesma, sendo uma forma particular de expressão, de pensamento, interação e comunicação. Ao participarem de experiências lúdicas a criança tem a oportunidade de construir a sua autonomia, a sua identidade, conhecer o mundo e tudo o que dele faz parte. Nesse percurso o ambiente escolar por ser vivo dinâmico e rico na multiplicidade de experiências contribui significativamente para o desenvolvimento integral. Por meio de ações que contemplem o brincar as crianças vivem e convivem exploram ambientes e materialidades, bem como criam repertórios, observam, se comunicam e se desenvolvem amplamente por meio das manifestações lúdicas. Contudo o brincar precisa fazer parte do cotidiano escolar, pois é uma atividade multifacetada que está profundamente entrelaçada com as aprendizagens na infância. Ele não é meramente um passatempo; é uma ferramenta pedagógica vital através da qual as crianças exploram o mundo, adquirem conhecimento, desenvolvem habilidades sociais e emocionais se desenvolvendo amplamente.

Palavras-chave: Brincar; Infância e Aprendizagem.

ABSTRACT

Playing is a form of expression, it is an integral part of childhood, when experiencing this experience it is possible to observe what children tell us, their looks, knowledge, actions, repertoires and potential. The act of playing is not only a playful expression, but also a vital tool for the physical, emotional, cognitive and social development of children. In childhood, play is a language par excellence, for children to learn, develop, explore the world, expanding their perception of it and themselves, being a particular form of expression, thought, interaction and communication. By participating in playful experiences, children have the opportunity to build their autonomy, their identity, get to know the world and everything that is part of it. Along this path, the school environment, being dynamic and rich in a multiplicity of experiences, contributes significantly to integral development. Through actions that include playing, children live and coexist, explore environments and materialities, as well as create repertoires, observe, communicate and develop widely through playful manifestations. However, playing needs to be part of everyday school life, as it is a multifaceted activity that is deeply intertwined with childhood learning. It is not merely a pastime; It is a vital pedagogical tool through which children explore the world, acquire knowledge, develop social and emotional skills and develop broadly.

Keywords:To play; Childhood and Learning.

INTRODUÇÃO

A Infância é o período no qual as crianças tem a possibilidades de um amplo desenvolvimento, nessa fase o lúdico é forma de linguagem, no qual através das brincadeiras e por meio das interações que nelas ocorrem as crianças tem a possibilidade de encantar-se nesse universo imaginário e ao mesmo tempo aprender de forma lúdica, dinâmica e ativa. O brincar é forma de expressão, por meio dela as crianças vão desenvolvendo suas potencialidades, ampliando suas capacidades e habilidades em momentos de liberdade expressiva e criatividade imaginativa.

Quando a criança participa de experiências brincantes, ela entra em contato não apenas com os outros, ou com as materialidades, entra em contato consigo mesma e com sua liberdade emocional, nesse caminho de possibilidades, as relações entre os pares, grupos, adultos, ambientes e materiais oferecem condições para a valorização da infância, do direito ao lúdico e a garantia das aprendizagens.

A brincadeira é uma ferramenta imprescindível ao tecer caminhos para uma educação integral, inclusiva e equânime, pois ao brincar a criança espontaneamente adquire uma aprendizagem mais agradável, desafiadora e significativa, ela aprender com o outro, aprende pelas vivências em um momento de experiência, experimento.

Ao brincar a criança vai desenvolvendo habilidades de comunicação consigo mesma e com o que está ao seu redor, buscando e compartilhando saberes através de sua realidade, da sua imaginação, e das

formas de expressão. Ao vivenciar experiências lúdicas a criança tem a oportunidade de participar ativamente do seu processo de desenvolvimento integral, ampliando suas formas de observar; sentir; descobrir, produzir e comunicar-se.

Na infância experiências brincantes contribuem para que as crianças possam ser como são, vivendo a sua infância plenamente, pois a ludicidade é integradora dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, sendo assim contribui de maneira significativa para o desenvolvimento global, senso assim por meio do brincar as crianças ampliam suas possibilidades de aprendizagem em momentos lúdicos e interativos.

O docente cumpre papel fundamental, pois a intencionalidade pedagógica apoiada da formação permanente; na observação; na escuta, nos registros e na reflexão da ação contribuem para uma perspectiva integradora de desenvolvimento, no qual as aprendizagens, quando de forma lúdica, interativa, colaborativa e divertida aguçam novos olhares, saberes e fazeres.

Visto que a brincadeira é a linguagem da infância. Esse trabalho visa mostrar a importância do brincar para o amplo desenvolvimento, de modo que as ações que as crianças vivenciem cotidianamente potencializem suas aprendizagens. Nesse percurso é fundamental destacar o ambiente escolar como facilitador desse processo e com isso, tecer caminhos para o desenvolvimento integral através de contextos lúdicos.

O Ambiente escolar é um espaço não doméstico que contribui significativamente para que o brincar também seja garantido e que as crianças possam viver plenamente a sua infância de forma lúdica interativa e divertida, ampliando seu desenvolvimento por meio dos contextos lúdicos e experiências as quais vivencia no cotidiano escolar.

Sendo assim, esse artigo traz reflexões acerca do Brincar como um direito permeado por práticas lúdicas significativas tanto no que se refere a garantia desse direito, quanto em relação ao seu amplo desenvolvimento. De modo que experiências brincantes possibilitem vivenciar o chão crianceiro em um mundo de faz de conta e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

O brincar é um convite para a infância, através dele a criança tem o direito de ser criança e viver a sua infância de forma lúdica, divertida, saudável, potente e desenvolver-se amplamente, pois a brincadeira é uma experiência corporificada que marca, instiga, desperta, possibilitando a invenção de novos mundos.

As brincadeiras trazem potências investigativas, instigam a imaginação; o diálogo; a fantasia; a experimentação e as diferentes formas de expressão. Através do brincar e das interações as quais vivencia, a criança tem a possibilidade de construir pensamentos e seu próprio jeito de ver o mundo, aprendendo a interagir com a realidade e com tudo ao seu redor, pois ele é um manancial de possibilidades, abrindo as portas para a imaginação e para a atividade autônoma.

Na infância a criança precisa ter a possibilidade de ser o que é, de viver uma infância alegre, feliz, viva e dinâmica, para tanto é preciso condições para que ela possa ter a oportunidade de participar de experiências lúdicas e interativas por meio das múltiplas linguagens que façam sentido, que favoreçam os tempos de infância. Nesse percurso o ato de brincar se torna indispensável para enriquecer ainda mais as experiências das crianças potencializando suas aprendizagens.

O ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois assim, ela tem a oportunidade de comunicar, expressar sentimentos de alegria, tristeza, angústia, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas e cognitivas que vão levar por toda vida. Logo, a brincadeira acaba por valorizar a liberdade que a criança tem para experienciar e aguçar novas experiências que só ocorre, de fato, pela atitude ativa da criança.

Sobre a importância do brincar é possível afirmar que:

> A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. (CHATEAU, 1954, p.14).

Na infância, a brincadeira oferece à criança a possibilidade de ser o que é por meio da livre expressão ao explorar objetos simples do dia a dia de forma que possam ter a oportunidade de expandir suas ideias, sua criatividade, suas percepções sobre o mundo e suas sensações, com isso ela tem a oportunidade de viver o seu tempo de infância e de subjetividade.

O direito a esse tempo de infância perpassa a idade cronológica, pois nem toda criança vive plenamente a sua infância, daí a importância de pensar em como contribuir para que as crianças vivam uma infância, de fato, tendo a oportunidade de experiênciar contexto lúdicos e interativos fundamentais para o seu desenvolvimento global.

Valorizar os tempos de infância é te-

cer caminhos para a valorização das inteirezas e das subjetividades das crianças, contemplando, assim, suas formas de observar; interagir; explorar; criar; imaginar e expressar-se em um movimento rico em experiências lúdicas. O ato de brincar possibilita que a criança se encante pelas sensações, explorações e descobertas decorrentes dos momentos lúdicos e interativos aos quais participa.

Na infância, o brincar instiga a liberdade expressiva e a construção da autonomia da criança auxiliando nas aprendizagens por meio da multiplicidade de experiências que essa vivencia no dia a dia, motivando-a sentir livre para desfrutar desse universo brincante, fazendo com que criem conceitos, percepções e compreensões, de modo que possam construir; explorar e reinventar os saberes.

Brincar pressupõe dar espaço para a ação criadora das crianças, bem como valorizar a criança em sua totalidade e ampliação das capacidades inventivas e expressivas. Desse modo, a criança tem a liberdade de tempo e escolha para brincar com autonomia, explorando tempos, espaços e materiais com os quais interage. Em meio ao brincar ela participa ativamente (re) significando suas descobertas e a estruturação do pensamento.

Diante da importância que a brincadeira tem na vida da criança, é fundamental pensar no ato de brincar como uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Sendo assim, é fundamental garantir condições para o planejamento de brincadeiras.

Sobre a brincadeira na infância e sua contribuição para o desenvolvimento, é possível destacar que:

> O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

> As brincadeiras são fontes enriquecedoras de aprendizagens e devem fazer parte do cotidiano, pois através delas as crianças ampliam seus olhares, saberes e fazeres. Sendo assim, o brincar é fundamental não apenas para contemplar os tempos de infância, mas como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento infantil.

O momento da brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento para a criança. Através do brincar ela aprende, experimenta o mundo, possibilidades, relações sociais, elabora sua autonomia de ação, organiza emoções tornando uma ferramenta de aprendizagem muito significativa contribuindo para a estruturação da linguagem; do pensamento, da capacidade criadora.

Na infância brincar é mais que sinônimo de diversão, pois vivenciar o mundo pela brincadeira (re) significa o percurso de aprendizagens para tanto, se faz necessário respeitar a cultura lúdica na educação das crianças, experienciar contextos lúdicos possibilita à criança, criar uma voz própria, com autoria e protagonismo.

A brincadeira na infância é fundamental para o desenvolvimento integral, contemplando os aspectos: físico, cognitivo e afetivo dos pequenos, a organização de contextos lúdicos convida as crianças para um chão crianceiro no qual a multiplicidade de experiências possibilita que as crianças possam viver a sua infância de forma lúdica, divertida, interativa e prazerosa.

Através das atividades lúdicas, a criança interage, se desenvolve, aprende e mobiliza seus conhecimentos, por meio do brincar as crianças constroem identidades pessoais e coletivas, interagem, partilham sentimentos, desejos, emoções, brincam, imaginam, criam, recriam, desejam, fantasiam, aprendem, observam, experimentam, descobrem e constroem sentidos.

De acordo com a educadora Lílian S. Thiago (2000, p. 58):

> É preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e " pesquisa" infantis. As crianças realmente ampliam a capacidade de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado.

O brincar contempla um movimento de experiência e experimento. Para garantir as crianças o direito a brincadeira, o ambiente escolar é rico em possibilidades de aprendizagens, para tanto, o cotidiano escolar precisa ser pensado, planejado e organizado para e com as crianças para que possam viver suas experiências cotidianas, suas oportunidades de expressão por meio da ludicidade e das interações.

As escolas de Educação infantil são ambientes potentes de aprendizagens, pois esse espaço não doméstico dá condições para que as crianças possam participar de

contextos lúdicos; manipular objetos; brinquedos; interagir com outras crianças e principalmente que possam aprender, pois o brincar é uma importante forma de comunicação.

No cotidiano escolar, o brincar se torna muito mais que diversão, se transformando em uma ferramenta potente de aprendizagem, para isso, tempos, espaços e materiais, quando pensados e planejados para e com as crianças abrem caminhos para o protagonismo, para o ato criador, para construção de conhecimentos singulares e compartilhados pelas crianças.

Esse recurso pedagógico contribui para o desenvolvimento global, pois a brincadeira instiga diferentes formas de observar; criar; imaginar; interagir; sentir e descobrir o mundo. Por meio de experiências lúdicas as crianças atribuem novos significados para as coisas, transformando o mundo e os objetos à sua volta.

Além de ser divertido, o brincar possibilita a liberdade expressiva; a criatividade imaginativa; através do lúdico a criança pode sentir-se desafiada a pensar sobre como, com que, e com o que brincar ampliando assim suas formas de observar; interagir; imaginar; descobrir; criar e expressar-se em uma experiência inteira repleta de significado.

O lúdico contribui para a construção da subjetividade, bem como as iniciativas das crianças através da ação da experiência em uma perspectiva de aprendizagem social e multidimensional sendo de extrema importância para o desenvolvimento infantil tornando-se indissociáveis para desenvolvimento das estruturas cerebrais; da cognição, aprendizado e socialização.

Segundo Ribeiro (2013):

O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade (RIBEIRO 2013, p.1).

O brincar é uma ferramenta de aprendizagem indispensável na infância para que as crianças tenham a possibilidade de ampliar suas capacidades linguísticas; imaginativas; criativas; inventivas e expressivas. No ato de brincar a criança estabelece vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, ou seja, no lúdico a criança transforma os conhecimentos que já possuem anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca.

Boas experiências brincantes (re) significam o percurso de aprendizagem, pois, promovem a ampliação de olhares; saberes e fazeres por meio das múltiplas linguagens, possibilitando que as crianças utilizem todos os seus sentidos: audição, visão, paladar, tato, olfato e movimento para coletar informações sobre seu mundo e agir sobre ele.

Para brincar é preciso que as crianças tenham liberdade e autonomia para escolher seus companheiros, os papéis que assumirão no decorrer da brincadeira, o tema, o enredo, todos dependendo unicamente da vontade de quem brinca. Com isso a criança tem a possibilidade de aprimorar seus sentidos, afinal é preciso sentir para fazer sentido.

Sobre a brincadeira é possível afirmar que:

A brincadeira é a via natural da expressão das crianças; produz nelas alegria e as estimula a explorar o mundo que as rodeia. Quando brinca, a criança se sente contente com ela mesma e quando brinca com os outros se sente parte de um grupo, o que tem sido descrito como mais relacionado à autoestima. (MULLER, 2006, p. 51).

Através do lúdico a criança constrói seu próprio mundo, dá evolução aos pensamentos, e seus movimentos vão conhecendo como são e para que servem os objetos e brinquedos, desenvolve sua linguagem e seu pensamento, amplia sua aprendizagem e compreensão, a aprendizagem por sua vez vai acontecendo, de fato, pela atitude ativa da criança.

Como ferramenta de aprendizagem, as experiências lúdicas contribuem para a construção e compartilhamento de olhares, saberes e fazeres. Tais experiências, além de potencializar habilidade e capacidades, instigam as crianças a observarem, compreenderem e transformarem a realidade através das manifestações lúdicas e com isso favorecer por meio das experiências que vivenciam no cotidiano escolar.

Nesse caminho contemplar o ato de brincar é um desafio para o docente, pois essa prática não se resume apenas a diversão, é preciso que as práticas lúdicas contemplem vez, voz das crianças, seus ritmos, individualidades/ especificidades, seus interesses, valorizem suas formas individuais e/ ou coletivas de apreciar, produzir, imaginar, descobrir, criar; sentir e oferecer condições para a atividade criadora.

Com isso, a observação do interesse das crianças, bem como suas formas de brincar tecem caminhos para um planejamento que tem como eixo norteador o brincar e as interações, práticas lúdicas oferecem condições para a capacidade criadora das crianças e com isso vão construindo a sua autonomia, escolhendo com o que, com quem e como brincar, construindo a sua autonomia á partir do percurso de experiência e experimento.

Ao organizar contextos lúdicos as crianças têm a possibilidade de criar novas formas de brincar, explorando materiais, tempos e espaços em sua experiência brincante e com isso vai construindo a sua capacidade de iniciativa e subjetividade em uma perspectiva que perpassa o brincar apenas pela diversão.

Ao permitirmos que a criança brinque e explore o meio em que vive e ela mesma conforme as necessidades que sente, possibilitamos contatos e compreensões iniciais sobre o que a rodeia, permitindo um conhecimento de mundo permeado por momentos lúdicos, interativos, liberdade expressiva e criatividade imaginativa.

O planejamento lúdico contribui para (re) signficar o percurso vivido pelas crianças na educação infantil, pois a partir do brincar e das interações, eixos norteadores da educação infantil, as crianças têm a possibilidade de envolver-se em momentos lúdicos. Logo, ao vivenciar esses momentos a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e se socializa cada vez mais.

Contudo, tecer caminhos para uma infância brincante é valorizar a integralidade de bebês e crianças, bem como suas formas de expressão e suas formas de aprender, pois quando brincam ampliam suas experiências, se desenvolvem explorando, descobrindo por meio de experiências lúdicas e interativas.

CONCLUSÃO

A infância é permeada pela ludicidade na qual as crianças têm a oportunidade de descobrir um espaço mágico, entre a fantasia e a realidade, bem como explorar, abrir as portas à imaginação, à criatividade, ao corpo, à mente, às emoções. Quando as crianças brincam, elas ativam a imaginação; desempenham diferentes papéis; brincam de ser adultos, vivem experiências únicas e intransferíveis que as ajudam a compreender o mundo e a relacionar-se com os outros.

O brincar é uma linguagem própria da infância, essa forma de expressão encanta e torna as aprendizagens mais prazerosas. Contextos recreativos enriquecem as aprendizagens de forma interativa, lúdica e divertida, logo o ambiente escolar por ser rico na multiplicidade de experiências e interações que promove, instiga ainda mais, as possibilidades inventivas, criativas, imaginativas e expressivas das crianças.

O ambiente escolar por ser rico em possibilidades de aprendizagens contribui significativamente para o desenvolvimento integral, pois as ações as quais as crianças vivenciam cotidianamente tem como base contemplar os eixos norteadores da educação infantil: O brincar e as interações, o percurso de experiência e experimento por meio da multiplicidade de experiências tecem caminhos para novas aprendizagens individuais e compartilhadas.

A prática lúdica no cotidiano infantil amplia as formas diversas de desenvolver-se, instiga a curiosidade, instiga o querer saber, a descoberta, as iniciativas das crianças em suas diferentes formas de sentir; perceber; imaginar; produzir; interagir; criar e expressar-se por meio das múltiplas linguagens. Logo, a intencionalidade pedagógica é fundamental para que o direito á brincadeira e as aprendizagens ocorram, de fato.

Experiências brincantes estimulam o encontro com o mundo exterior e também com próprio ser, pois através delas a criança entra em contato com as suas próprias emoções e as dos outros. Sendo assim, o cotidiano escolar precisa contemplar práticas lúdicas que possibilitem as crianças ampliar suas capacidades linguísticas; imaginativas; criativas; inventivas e expressivas.

O fazer docente tece caminhos de possibilidades, por meio da observação, do planejamento e da organização de tempos, espaços e materiais as crianças vivenciam os tempos de infância construindo e compartilhando saberes permeado pelo brincar como uma ferramenta pedagógica potente.

Contudo, as ações promovidas no ambiente escolar precisam ser permeadas pelo brincar e pelas interações, de modo, a instigar a curiosidade; as descobertas, o protagonismo infantil oferecendo as crianças diferentes oportunidades de exploração, ampliando, enriquecendo, ampliando as experiências infantis e contribuindo com o desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Dinâmica lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2000.

BASSEDAS, E; HUGUET, Teresa e SOLE, Isabel. Aprender e ensinar na educação infantil. Artes Médicas, 1999. Porto Alegre.

BUENO, Marcelo Cunha. No chão da Escola: Por uma infância que voa.

Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).Educação é a Base.

Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

BRASIL.Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: IMESP, SME/COPED. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Brasília: MEC/SEB, 2010.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. 2. ed. São Paulo: Summus, 1954.

FALK,Judit. Abordagem Pikler: Educação Infantil. São Paulo:

Omnisciência,2022.

FALK,Judit. Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Loczy. São Paulo: Omnisciência,2021.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto:

Afrontamento, 2004.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KÁLLÓ,Éva; BALOG, Gyorgyi. As origens do brincar livre. São Paulo:

Omnisciência, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MÜLLER, F. Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, nº 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.

PIORSKI,Gandhy. Brinquedos no chão: a natureza, o imaginário e o brincar.

São Paulo: Peirópolis, 2016.

RIBEIRO, Suely de Souza. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013. Disponível em:https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludicono-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia

SCHULTZ, S.; MULLER, Cristiane; DOMINGUES, A. A ludicidade e as suas contribuições na escola. Jornada e Educação. Centro Universitário Franciscano.

TIRIBA, Lea. Educação infantil como direito e alegria. 3ª ed. Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 2022.

TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O LÚDICO E A CRIANÇA

MARTA SOARES DOS SANTOS

RESUMO:

A primeira infância é uma fase crucial do desenvolvimento humano, e a ludicidade desempenha um papel fundamental nesse processo. Através de atividades lúdicas, as crianças exploram o mundo ao seu redor de maneira criativa e intuitiva, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. O brincar na primeira infância não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta poderosa para a aprendizagem. Jogos, brinquedos e atividades recreativas estimulam a imaginação, promovem a resolução de problemas e favorecem a construção de relações interpessoais saudáveis. Além disso, a ludicidade na primeira infância contribui para o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora fina e grossa, e para a compreensão de conceitos matemáticos e científicos de maneira intuitiva. As brincadeiras também são essenciais para a expressão emocional, permitindo que as crianças compreendam e gerenciem suas emoções de forma saudável. Incorporar a ludicidade no ambiente educacional da primeira infância não só torna o aprendizado mais envolvente, mas também estabelece uma base sólida para o desenvolvimento holístico da criança. Ao reconhecer o brincar como uma atividade intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem, educadores e pais podem criar ambientes estimulantes que potencializam o pleno desenvolvimento das crianças nessa fase tão crucial.

Palavras-chave: Arte; Crianças; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

1. OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Uma noção que vislumbramos na atualidade, e que se encontra ainda fortalecida no passado, é que a educação continua em parâmetros avaliativos ultrapassados. Atentar-se para a díade cognição e arte é debruçar-se sobre as pontuações de Pontes em que, para esta autora, as mudanças na concepção de Educação e de Arte “e os estudos no sentido de resgatar esse conhecimento na escola têm colocado a importância das ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas e a relevância do contato/diálogo com imagens de Arte”. Nessa situação, vale lembrar os apontamentos de Pontes em que, para ela, os cursos de formação para professores contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem à Arte o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas, isto é, não veem na Arte uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situa-

ções de ensino por professores.

2. DO NORMAL AO ESPECIAL: COMO LIDAR O ASPECTO ARTÍSTICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Ponte ressalta que: A educação estética e artística da criança, na escola, deve partir do pressuposto de que ela está inserida no ambiente afetivo e social em que vai desenvolver seu processo de socialização, isto é, desenvolver formas de ser e estar no mundo, entre elas as das linguagens artísticas. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

3. DEFINIÇÃO DE MÚSICA

Notas musicais e propriedades da música. A música (do grego μουσική τέχνη - musiké téchne, a arte das musas) é uma forma de arte que se constitui basicamente em combinar sons e silêncio seguindo uma pré-organização ao longo do tempo. Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

4. BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE NO BRASIL E NO MUNDO

Voltada para a educação na escola Uma transcrição literal de arte no Brasil é o que é apontado por Barbosa em que: Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados à Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver – Arte à educação é favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria. Ainda nesta perspectiva, Araújo e Fratari apontam que a disciplina de desenho, trabalhos manuais, música e conto orfeônico, fazendo parte do currículo das escolas primárias e secundárias. Com 30 anos de atividade em todo o Brasil, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, entre os anos 20 e 70 o ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança. No período que vai dos anos 20 aos dias de hoje, vive-se um crescimento cultural tanto dentro quanto fora das escolas.

A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro. Para Pontes, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, “enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta”.

A linguagem simbólica é expressa pela mímica, pelo grito, pelo canto, pela música, pelo desenho, pela pintura, pela escultura e principalmente pela linguagem corporal, permeada de gestos e movimentos, uma vez que se forma a linguagem a criança se utiliza para expressar e se comunicar, tendo seu corpo como principal instrumento. Tendo em vista que as crianças possuem características artísticas individuais, ressalto a importância de serem trabalhadas essas linguagens, pois, sendo a partir das experiências em que elas vivem, constroem e reconstroem suas fantasias, ampliam o conhecimento artístico-cultural que é um de seus direitos, enquanto ampliam o conhecimento de si, do outro e do mundo. Para melhor compreensão dessas questões na perspectiva de melhor refletir sobre a influencia das aulas de artes no desenvolvimento do aluno na educação infantil.

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou de grupo social ao qual ela pertencia. Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus

pais e, com a comunidade as quais estes faziam parte. Isso permite dizer que a Educação Infantil, como se conhece hoje, realiza de forma complementar a família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, pois, a história conta que, por volta do século XVII, com a implantação da sociedade industrial, foram feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho.

Enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de "faz-de-conta" e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por vários meios, dentre eles; linhas formas, pontos, etc. A Artes Visuais estão presentes no dia-a-dia da criança, de formas bem simples como: rabiscar é desenhar no chão, na areia, em muros, sendo feitos com os materiais mais diversos, que podem ser encontrados por acaso.

Artes Visuais são linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

Os primeiros anos de vida da criança também são cheios de descobertas e criatividade e as atividades de artes para educação infantil ajudam a desenvolver isso. Os pequenos querem colorir seu universo, como o veem e mostrar suas preferências em cores e desenhos quando não podem em palavras ainda. O pedagogo alemão Friedrich Fröebel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado. A escola precisa para ser atrativa sobretudo divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, "rabisca" as paredes da casa. Ao desenvolver atividades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

Diante desta questão, um novo desafio se apresenta: o de reunir forças e esforços dos trabalhadores da educação e demais segmentos sociais para reverter este quadro de penumbra, vindo de longas décadas, de modo que possam com eles estabelecer vínculos fecundos, promissores, educativos. Por certo que esta é uma tarefa coletiva, dos educadores e educadoras em especial, mas não somente deles, posto que a formação das novas gerações humanas é uma tarefa da sociedade, em seu conjunto. Por último, além de se diferenciarem na forma e intensidade em que se apresentam na vasta realidade das escolas e grupos de professores do Ensino Médio e Ensino Fundamental no Brasil, estes desafios não existiram sempre e podem deixar de existir. São realidades históricas e por isso podem ser superadas. Buscar os caminhos das soluções, criá-las e recriá-las, coletivamente, refazendo as bases das interações entre adultos, adolescentes e jovens no interior da escola e no presente, é um desafio que se sobrepõe aos demais. Essa junção de esforços parece ser o mais promissor horizonte para que os educadores em geral e os professores/as do Ensino Médio e Ensino Fundamental, em especial, possam enfrentar o nosso compromisso primeiro, que constitui o sentido e finalidade maior do ofício de mestre: o desafio humano, político, ético e estético de trabalhar na formação das novas gerações humanas, dos nossos adolescentes e jovens. Para que sejam seres verdadeiramente humanos, que auxiliem na construção de um outro mundo, possível.

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea, concebe suporte para o ensino e permite a variação do aprender, ora como atividade livre, ora orientada.

As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculadas ao aprender. Assim, a atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou objetos que subsidiam atividades. Entende também que o aluno necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-o a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte o aluno também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O aprender é um impulso natural da do educando, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

Compreender o universo da arte é indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. A arte é essencial, pois possibilita ao aluno uma aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de

situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionar-se com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando do Ensino Médio e Ensino Fundamental deve ser compreendido como um ser em plena aprendizagem, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento.

A dramatização e o teatro possibilitam o aluno sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhem diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O teatro pode ser um instrumento da alegria, um aluno que dramatiza, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o teatro, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com teatros é fazer com que o aluno aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um teatro são feitas para que o aluno adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence aquele aluno.

Os teatros são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando o aluno dramatiza, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia. De acordo com Wajskop (2001), o teatro pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes pessoas e personalidades com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas peças de teatros, os alunos têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta ,é de como diferenciar as artes e seus significados,porém cabe á nós professoras usarmos nossa visão de observação e distimguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Por meio do lúdico o aluno aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É por meio do teatro que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis despertando competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que a dramatização contribui de forma prazerosa para o desenvolvimento global dos alunos, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico o aluno estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Os educandos expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

A função da arte é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino apren-

dizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

A arte é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do teatro. A função lúdica do teatro promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos do Ensino Médio e Ensino Fundamental não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico e voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-lo como produção humana e compreender a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatujas e interpretações do faz de conta), pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções, e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte, a proposta de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido.

O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura, reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando em consideração as diferentes línguagens, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

5- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martins (2010) faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula.

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS,2010).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ´´História das ideias pedagógicas no Brasil´´.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as "teorias do capital humano". Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a "visão crítico reprodutivista". As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma "educação popular", bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – "aprender a aprender", Neoconstrutivismo – "pedagogia das compe-

tências" aprendizagem individual, Neotecnicismo - "qualidade total" escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade.

Não se pode exigir que todos os professores possam agir da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, apud MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem ´´adaptadas´´ às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas.

Arte desempenha um papel crucial como trabalho educativo, indo muito além da simples formação de artistas. Ela busca, por meio das tendências individuais, direcionar a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a formação da

personalidade do indivíduo. Ao contrário de limitar-se à ideia de desenvolver apenas habilidades artísticas, a educação artística abrange aspectos mais amplos e essenciais para o crescimento humano.

Ao integrar a arte na educação, proporcionamos aos alunos uma experiência enriquecedora que vai além do aspecto técnico. A apreciação e a criação artística estimulam a expressão individual, promovendo a criatividade, a autoexpressão e o pensamento crítico. O contato com diferentes formas de expressão artística permite que os estudantes desenvolvam sua própria voz e visão de mundo, fortalecendo a autonomia e a confiança.

A arte também desempenha um papel significativo no desenvolvimento emocional e social dos indivíduos. Ela oferece um espaço seguro para explorar e compreender sentimentos complexos, incentivando a empatia e a compreensão das experiências alheias. Através da apreciação de diversas manifestações artísticas, os estudantes têm a oportunidade de ampliar sua perspectiva sobre diferentes culturas, épocas e realidades sociais.

Além disso, a arte é um meio poderoso de comunicação que transcende barreiras linguísticas. Ao explorar diferentes formas de expressão, os alunos desenvolvem habilidades de comunicação visual, aprendendo a transmitir ideias e emoções de maneiras não verbais. Essas habilidades são valiosas em uma sociedade cada vez mais centrada na comunicação visual, contribuindo para o desenvolvimento de uma linguagem própria e para a compreensão de mensagens complexas.

A educação artística também desafia os alunos a pensar de maneira crítica e a analisar o contexto cultural, histórico e social por trás das obras de arte. Essa abordagem crítica estimula a curiosidade intelectual, incentivando os estudantes a fazerem conexões entre diferentes disciplinas e a compreenderem o papel da arte na construção da identidade cultural.

Além disso, ao envolver os alunos em atividades artísticas, a educação artística contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras finas, coordenação motora e percepção visual. Essas habilidades não apenas beneficiam a expressão artística, mas também têm aplicações práticas em outras áreas do aprendizado.

Em resumo, a arte como trabalho educativo é fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ela não só fornece um espaço para a expressão pessoal, mas também promove habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais. Ao estimular a criatividade, o pensamento crítico e a apreciação estética, a educação artística desempenha um papel vital na formação de cidadãos reflexivos, sensíveis e culturalmente conscientes, contribuindo para uma sociedade mais rica e diversificada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. EDUCAÇÂO LÚDICA: técnicas e jogos pedagógicos São Paulo Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. O Jogo e a Educação Infantil.2º Ed.Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula,vol 15, vozes. 2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC,1981.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BASTOS. M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA. C. Educação da infância brasileira 1875 – 1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARROSO, J. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva. In: MACHADO, L.; FERREIRA, N. (Org.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A; ANPAE, 2002.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: Educação infantil, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. 1990.

Educação e Pesquisa, São Paulo. (ORG). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte:autêntica,1999.

DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA EM IDOSOS: IMPORTÂNCIA, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

MURILLO DA COSTA FALCÃO

RESUMO

O envelhecimento populacional realça a necessidade crescente de compreender e promover a saúde e o bem-estar dos idosos. A coordenação motora envolve a capacidade de controlar os movimentos corporais com eficiência e precisão e desempenha papel fundamental na manutenção da independência e qualidade de vida nesta idade. Para enfrentar esses desafios, diversas estratégias têm sido propostas com foco na promoção de atividades físicas e cognitivas que visam melhorar a coordenação motora. Além disso, intervenções multidisciplinares que abordem não apenas aspectos físicos, mas também emocionais e sociais são consideradas essenciais para promover um envelhecimento saudável e ativo. A presente pesquisa tem como objetivo geral de investigar a importância da coordenação motora no contexto do envelhecimento e sua relação com a qualidade de vida e independência dos idosos. Justifica-se, no entanto, apesar da importância dessa habilidade, muitos idosos enfrentam dificuldades no desenvolvimento e manutenção da coordenação motora devido a fatores como perda de massa muscular, diminuição da flexibilidade e presença de doenças crônicas. Diante do envelhecimento populacional e das mudanças físicas associadas à idade, como a deterioração da coordenação motora, quais são os principais desafios enfrentados pelos idosos no desenvolvimento dessa habilidade? Os métodos utilizados na pesquisa incluíram pesquisa bibliográfica sobre os temas abordados por meio de livros disponíveis e documentos eletrônicos. A presente pesquisa conclui ressaltando a importância de abordagens personalizadas e adaptativas para atender às necessidades individuais dos idosos, reconhecendo que a melhoria da coordenação motora pode contribuir significativamente para a qualidade de vida.

Palavra chaves: Coordenação Motora, Idosos, Desenvolvimento

ABSTRACT

Population aging highlights the growing need to understand and promote the health and well-being of older people. Motor coordination involves the ability to control body movements efficiently and precisely and plays a fundamental role in maintaining independence and quality of life at this age. To face these challenges, several strategies have been proposed focusing on promoting physical and cognitive activities that aim to improve motor coordination. Furthermore, multidisciplinary interventions that address not only physical, but also emotional and social aspects are considered essential to promote healthy and active aging. The present research has the general objective of investigating the importance of motor coordination in the context of aging and its relationship with the quality of life and independence of the elderly. However, despite the importance of this skill, many elderly people face difficulties in developing and maintaining motor coordination due to factors such as loss of muscle mass, decreased flexibility and the presence of chronic diseases. Given the aging population and the physical changes associated with age, such as the deterioration of motor coordination, what are the main challenges faced by the elderly in developing this skill? The methods used in the research included bibliographic research on the topics covered through available books and electronic documents. This research concludes by highlighting the importance of personalized and adaptive approaches to meet the individual needs of elderly people, recognizing that improving motor coordination can significantly contribute to quality of life.

Keywords: Motor Coordination, Elderly, Development

INTRODUÇÃO

O envelhecimento é um processo natural da vida que traz consigo mudanças físicas, cognitivas e emocionais. Entre essas mudanças, a deterioração da coordenação motora é uma das mais significativas e pode impactar a qualidade de vida e a independência dos idosos. Este artigo aborda a importância do desenvolvimento da coordenação motora em idosos, os desafios enfrentados nesse processo e estratégias eficazes para promover a manutenção e melhoria dessa habilidade.A presente pesquisa tem como objetivo geral de investigar a importância da coordenação motora no contexto do envelhecimento e sua relação com a qualidade de vida e independência dos idosos.

O envelhecimento populacional é uma realidade global e traz consigo uma série de desafios para a saúde pública, incluindo a necessidade de promover o bem-estar e a autonomia dos idosos. Nesse contexto, o desenvolvimento da coordenação motora emerge como um aspecto fundamental da saúde e funcionalidade dos idosos, influenciando diretamente sua capacidade de realizar atividades cotidianas e prevenir quedas e lesões. Justifica-se, no entanto, apesar da importância dessa habilidade, muitos idosos enfrentam dificuldades no desenvolvimento

e manutenção da coordenação motora devido a fatores como perda de massa muscular, diminuição da flexibilidade e presença de doenças crônicas. Portanto, é essencial investigar estratégias eficazes para promover o desenvolvimento da coordenação motora em idosos, a fim de melhorar sua qualidade de vida e autonomia.

Diante do envelhecimento populacional e das mudanças físicas associadas à idade, como a deterioração da coordenação motora, quais são os principais desafios enfrentados pelos idosos no desenvolvimento dessa habilidade? E quais estratégias podem ser adotadas para promover o desenvolvimento e a manutenção da coordenação motora em idosos, visando contribuir para a promoção da saúde, independência e qualidade de vida na terceira idade? Esta pesquisa foi realizada através de um levantamento bibliográfico sendo utilizados livros relacionados à matéria, artigos, revistas e consultas em sites específicos da internet para se entender a grande relevância sobre o desenvolvimento da coordenação motora em idosos: importância, desafios e estratégias

DEFINIÇÃO DE COORDENAÇÃO MOTORA

Coordenação motora é um termo abrangente que abrange vários aspectos da interação mente-corpo. Muitas vezes é descrito usando termos diferentes, como coordenação psicomotora, coordenação neuromuscular e coordenação psicomotora. Estes conceitos são cruciais em vários campos científicos, onde são realizadas pesquisas para melhor compreender os mecanismos por trás do movimento humano.

Ao definir a coordenação do movimento, recorremos a uma série de estudos realizados ao longo do tempo para tentar obter uma compreensão mais completa de como o corpo coordena os seus movimentos. Uma definição comum é que coordenação se refere à capacidade do corpo de realizar movimentos de forma eficiente, combinando diferentes músculos harmoniosamente para alcançar movimentos precisos, econômicos e rápidos.

Além disso, a coordenação neuromuscular desempenha um papel fundamental neste processo, pois envolve a interação entre o sistema nervoso central e os músculos durante a execução de movimentos específicos. É a comunicação entre o cérebro e os músculos que permite coordenar os movimentos, não só com velocidade e potência, mas também com precisão e fluidez. A coordenação motora é uma habilidade complexa que desempenha um papel crucial em muitas atividades humanas. Compreender os seus mecanismos e desenvolver métodos para melhorar a coordenação é importante em áreas como reabilitação, educação física, treino atlético e saúde geral.

A coordenação é entendida como uma meta alcançada por meio da conservação de energia e da leveza subjetiva dos movimentos. A ação combinada do sistema nervoso central e dos músculos numa sequência de movimentos é outra definição de coordenação. A coordenação motora é a integração econômica e harmoniosa dos sistemas muscular, nervoso e sensorial com a finalidade de produzir movimentos motores precisos e equilibrados e respostas rápidas e adaptativas a situações que exigem força, o que determina a amplitude e a velocidade do movimento; Seleção adequada dos músculos para o movimento orientação e a capacidade de transição rápida da tensão muscular para o relaxamento.

A coordenação motora é essencialmente a capacidade do corpo de realizar movimentos coordenados guiados por impulsos nervosos originados do cérebro. Essa habilidade permite que uma pessoa execute diversas ações de maneira precisa e sincronizada. A velocidade e destreza com que alguém responde a estímulos específicos são indicadores da sua capacidade atlética.

No estudo da coordenação de movimentos, embora existam termos e conceitos diferentes, o foco principal está na compreensão de como os indivíduos podem realizar movimentos de forma mais eficiente. Isso significa que, independentemente da terminologia utilizada, o objetivo é compreender como o corpo humano realiza tarefas motoras de maneira suave e eficiente, maximizando seus reflexos e desempenho físico.

A coordenação motora é, portanto, uma habilidade fundamental que permeia uma ampla gama de atividades humanas, desde simples tarefas diárias até atividades esportivas de alto rendimento. Compreender seus princípios e mecanismos é fundamental para melhorar o desempenho atlético e promover uma melhor qualidade de vida.

A COORDENAÇÃO MOTORA PARA O IDOSO

A mobilidade é a interação de múltiplas funções motoras e por isso, segundo Camboim, et al (2017), a atividade motora desempenha um papel importante no desenvolvimento global do ser humano. Através da exploração motora, os indivíduos desenvolvem consciência de si mesmos e do mundo exterior; as habilidades motoras ajudam a ganhar independência na vida diária e na adaptação social.

Os idosos têm todas as possibilidades de se movimentar e explorar o mundo e serão pessoas felizes e bem ajustadas. O bom controle motor lhe permitirá explorar o mundo externo e vivenciar experiências con-

cretas sobre as quais construirá conceitos básicos para manutenção e enriquecimento social, emocional, físico, espiritual e intelectual. Uma descoberta relacionada é a feminização do envelhecimento, inclusive entre as populações mais idosas. Além disso, as mulheres tendem a participar com mais frequência de atividades sociais, enquanto os homens apresentam maior resistência em participar de atividades culturais, educacionais e recreativas após a aposentadoria.

Segundo Costa, (2020), os elementos básicos da motricidade humana são: motricidade fina e grossa, equilíbrio, estrutura corporal, organização espacial e temporal. As habilidades motoras finas incluem: coordenação olho-mão ao pegar objetos, atirar coisas, escrever, desenhar, etc.; a dinâmica global representa movimentos dinâmicos globais (correr, saltar, caminhar, etc.) e é muito importante para melhorar o equilíbrio dinâmico do corpo, sentimento na percepção de Crochemore-Silva, et al (2020) equilíbrio, base primária para todos os movimentos diferenciais das partes do corpo. Portanto, quanto maior o déficit de movimento, maior será o gasto energético.

Como resultado, os idosos podem experimentar fadiga física, mental e espiritual, aumento dos níveis de estresse, ansiedade e dor; esquema corporal, isto é, a organização das sensações relacionadas ao próprio corpo em relação aos dados externos; organização espacial, orientação do mundo externo, estrutura, referindo-se primeiro à sua referência, e depois a outros objetos ou pessoas em posições de repouso ou em movimento, e à organização do tempo em relação ao tempo, que é antes de tudo memória, à continuidade que existe entre eles em um evento de sequência física irreversível.

A avaliação do exercício pode ser uma ferramenta útil para diagnosticar, orientar e identificar alterações relacionadas ao desempenho atlético de um indivíduo. Esta avaliação pode identificar deficiências, desequilíbrios musculares ou padrões de movimento inadequados que podem prejudicar o desempenho atlético. A correção dessas deficiências pode ajudar a melhorar o desempenho atlético, tornando os movimentos mais fluidos e eficientes.

Dos Santos Ferreira, et al (2018), por outro lado, enfatizou a importância da avaliação motora para os profissionais que trabalham com idosos, especialmente a que aqueles que lidam com doenças simultâneas-degenerativas não transmissíveis. Neste caso, uma avaliação do movimento pode ajudar a identificar limitações funcionais, áreas de fraqueza muscular, problemas de equilíbrio e padrões de movimento específicos que podem aumentar o risco de quedas e lesões em idosos. Utilizando esta ferramenta, os profissionais podem desenvolver planos de exercícios e instruções específicas para melhorar a mobilidade, estabilidade e qualidade de vida dos idosos.

Este programa é um ponto de partida para a intervenção terapêutica porque pode identificar problemas que ocorrem com a idade, diferenciar os diferentes tipos de fraqueza e avaliar o progresso de um idoso durante um programa de terapia de exercícios. Observando os achados de Ferrari, (2016) referiram-se à distribuição dos valores mínimos e máximos de média, desvio padrão da tabela de classificação de movimento dos sujeitos da amostra na escala de movimento, e a área de movimento que apresentou o menor padrão de movimento foi a coordenação geral e o equilíbrio.

Gomes Júnior, et al, (2015) acredita que durante o processo de envelhecimento, uma das alterações mais evidentes é o declínio da capacidade de exercício. A diminuição dos mecanismos de equilíbrio, especialmente a estabilidade postural, a diminuição da função vestibular, o comprometimento da audição e da visão, a diminuição da sensibilidade vibratória e da propriocepção, a diminuição da força muscular e as alterações na postura podem afetar a necessidade de equilíbrio e as tarefas motoras gerais para as habilidades motoras.

Hammerschmidt, Santana, (2020) acreditam que diversas alterações fisiológicas e morfofisiológicas causadas pelo organismo do idoso podem ser parcialmente alteradas no processo de degeneração por meio da avaliação da capacidade de exercício. Através desta avaliação podem ser identificadas as áreas de atividade mais afetadas, podendo então ser feitas recomendações de intervenção direta e de reeducação motora, tendo em conta as suas potencialidades e limitações, para que os idosos possam alcançar uma maior independência funcional.

O processo de envelhecimento é um processo complexo que envolve alterações fisiológicas e morfofisiológicas no organismo, porém, é a perda do sistema musculoesquelético que afeta a qualidade de vida do idoso. Com a idade, a massa muscular diminui, torna-se mais frágil e desenvolve instabilidade, perda de algumas ou de todas as capacidades funcionais e independência, ou seja, nas atividades da vida diária ou nas atividades instrumentais da vida diária, e aumento do risco de quedas.

Com a idade, o tônus muscular diminui e a capacidade de movimento diminui, resultando em disfunção dos membros e dificuldade na execução de grandes movimentos. Além disso, declínios na força e no controle motor, nos sistemas sensoriais, na flexibilidade articular e nas características corporais estão diretamente relacionados aos mecanismos relacionados ao equilíbrio causando dificuldades para ambos os sistemas.

Camboim, et al (2017) acredita que a fronteira entre o eu e o mundo ocorre através do corpo, e toda a relação do idoso com o mundo externo depende do esquema corporal, portanto, quanto mais difícil for conectar o corpo com os objetos, mais esses idosos vão. É difícil se adaptar. Se as casas de repouso não permitem que os idosos se aproximem dos objetos, eles de alguma forma, contrariando seus objetivos, inserem reflexivamente condições de adaptativas no esquema corporal desde o primeiro relacionamento. Objeto.

IMPORTÂNCIA DA COORDENAÇÃO MOTORA NA TERCEIRA IDADE

Explorar a coordenação motora como uma habilidade essencial para realizar atividades diárias como vestir-se, comer e movimentar-se com segurança. Enfatiza o impacto da coordenação do movimento na prevenção de quedas e lesões em idosos, ajudando assim a manter a independência e a qualidade de vida. A coordenação motora é uma habilidade essencial em todas as fases da vida, mas torna-se ainda mais importante na velhice. À medida que envelhecemos, as capacidades físicas tendem a diminuir e a coordenação motora é fundamental para manter a independência, a qualidade de vida e prevenir acidentes.

Na velhice, a coordenação motora desempenha um papel vital nas atividades diárias, desde tarefas básicas como vestir-se e comer até atividades mais complexas como caminhar e subir escadas. Uma boa coordenação motora melhora a segurança e a confiança na realização destas atividades e reduz o risco de quedas e lesões, que são comuns nesta fase da vida e podem trazer graves consequências para a saúde e autonomia dos idosos (Abreu Drom, et al, 2018).

Além disso, a coordenação motora está diretamente relacionada com a manutenção da independência funcional. Os idosos bem coordenados têm mais facilidade para realizar as atividades diárias sem depender da ajuda de terceiros, o que pode ajudar a melhorar a autoestima e a qualidade de vida. Por outro lado, a perda da coordenação motora pode resultar na necessidade de assistência contínua, levando à frustração e à diminuição da autoconfiança.

É preciso ressaltar também que a coordenação motora está intimamente relacionada à saúde física e mental do idoso. Pesquisas mostram que a atividade física regular que promove o desenvolvimento da coordenação motora, como exercícios de equilíbrio e flexibilidade, não só melhora a capacidade funcional, mas também ajuda a prevenir doenças crônicas como osteoporose e doenças cardiovasculares. Oferece benefícios à saúde mental, como redução do estresse e melhora das habilidades cognitivas.

Diante disso, torna-se evidente a importância de atentar e estimular o desenvolvimento coordenado do movimento no idoso. Um programa específico de exercícios físicos, acompanhado por profissional qualificado, pode ajudar os idosos a manter ou até melhorar a coordenação, promovendo assim uma vida mais ativa, saudável e independente (Soccodato, 2015).

DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA EM IDOSOS

Discuta os fatores que contribuem para a deterioração da coordenação motora com o envelhecimento, como perda de massa muscular, diminuição da flexibilidade e diminuição da propriocepção. Aborda problemas de saúde comuns no envelhecimento, como artrite, osteoporose e distúrbios neurológicos, que podem impactar negativamente a coordenação do movimento. O desenvolvimento da coordenação motora em idosos enfrenta muitos desafios únicos e significativos. À medida que envelhecemos, o corpo passa por uma série de alterações físicas e neurológicas que podem afetar bastante a coordenação motora (Faustino, et al., 2017).

Um dos principais desafios é a perda de massa e força muscular que é comum com a idade. A fraqueza muscular pode dificultar o controle dos movimentos e a realização de tarefas diárias simples, como levantar-se de uma cadeira ou pegar objetos. Além disso, a redução da flexibilidade articular e da amplitude de movimento pode limitar a capacidade de realizar movimentos coordenados com eficácia.

Outro desafio significativo é a redução da sensibilidade e da propriocepção, a capacidade do corpo de sentir a sua posição no espaço. À medida que envelhecemos, a sensibilidade tátil e a percepção sensorial diminuem, o que pode dificultar a coordenação motora e o equilíbrio. Isto aumenta o risco de quedas e lesões, o que prejudica ainda mais a coordenação motora dos idosos e a confiança na sua capacidade de se movimentar com segurança.

Além disso, problemas neurológicos, como a redução da velocidade de processamento cerebral e a perda de neurônios motores, também representam desafios significativos para o desenvolvimento da coordenação motora em idosos. Essas alterações podem fazer com que as respostas motoras sejam mais lentas e menos precisas, dificultando a execução de movimentos complexos e coordenados (Pereira, et al. 2017).

É importante reconhecer que cada idoso é único e pode enfrentar desafios específicos relacionados ao desenvolvimento da coordenação motora. Portanto, é neces-

sária uma abordagem personalizada e adaptativa para ajudar os idosos a superar estes desafios. Isso pode envolver a realização de exercícios físicos específicos para melhorar a força, a flexibilidade e o equilíbrio, bem como o uso de técnicas de reabilitação e terapia ocupacional para melhorar a sensibilidade e a propriocepção.

Os desafios do desenvolvimento da coordenação motora em idosos são multifacetados e complexos, mas podem ser eficazmente enfrentados com intervenções adequadas e personalizadas. Ao reconhecer e enfrentar estes desafios, os idosos podem ser ajudados a manter a sua independência, qualidade de vida e saúde física e mental.

ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA EM IDOSOS

Promover o desenvolvimento da coordenação motora em idosos é uma tarefa que requer uma abordagem cuidadosa e adaptativa. À medida que envelhecemos, a coordenação motora diminui naturalmente devido a uma combinação de fatores, incluindo alterações musculares, diminuição da flexibilidade e diminuição da capacidade de resposta do sistema nervoso. Contudo, estão disponíveis estratégias eficazes para ajudar os idosos a manter ou mesmo melhorar a sua coordenação motora, proporcionando-lhes maior qualidade de vida e reduzindo o risco de quedas e lesões.

Uma das estratégias básicas é praticar atividade física regular adaptada às necessidades e capacidades individuais de cada idoso. Esses exercícios devem ser variados e incluir elementos destinados a melhorar a coordenação, o equilíbrio, a força e a flexibilidade. Atividades como caminhada, ioga, tai chi e exercícios de resistência são ótimas opções porque ajudam a fortalecer os músculos, melhorar a postura e a consciência corporal e promover a coordenação entre as diferentes partes do corpo.

Além do exercício físico, a estimulação física e mental abrangente é igualmente importante. Jogos que envolvem coordenação olho-mão e raciocínio, como quebra-cabeças, jogos de tabuleiro e atividades artísticas, podem ser particularmente benéficos. Estas atividades não só desafiam a coordenação motora, mas também exercitam a memória, a concentração e a capacidade de resolução de problemas, ajudando a manter uma mente mais ativa e saudável.

Outra estratégia relacionada é combinar exercícios de relaxamento com técnicas de respiração, como meditação e atenção plena. Essas técnicas podem ajudar os idosos a reduzir o estresse e a ansiedade, melhorar a conexão entre mente e corpo e aumentar a consciência corporal. Com uma mente mais calma e focada, os idosos podem desenvolver uma coordenação motora mais suave e eficiente (Allendorf, et al, 2016).

Além disso, um ambiente seguro e acessível deve ser criado para a realização dessas atividades. Isto inclui garantir que o espaço esteja bem iluminado, acessível e equipado com os recursos necessários, como barras de apoio e tapetes antiderrapantes. Formadores qualificados e sensíveis às necessidades dos idosos também desempenham um papel vital, fornecendo orientação e apoio personalizados durante as sessões e atividades de exercício. Promover o desenvolvimento da coordenação motora em idosos requer uma abordagem holística que inclua exercício físico, estimulação mental, técnicas de relaxamento e um ambiente seguro e de apoio. Ao adotar estas estratégias, os idosos podem ser ajudados a manter a sua independência, qualidade de vida e bem-estar geral à medida que envelhecem.

Os movimentos psicomotores e suas estratégias promovem benefícios físicos e cognitivos nos idosos, trazendo positividade ao processo humano em termos de atividades como caminhada, natação, atividades funcionais, meditação, musculação e todos os esportes relacionados à estimulação motora e às condições de equilíbrio. Envelhecimento (Gomes Júnior, et al, 2015).

Promover o desenvolvimento da coordenação motora em idosos é uma tarefa que requer uma abordagem cuidadosa e adaptativa. À medida que envelhecemos, a coordenação motora diminui naturalmente devido a uma combinação de fatores, incluindo alterações musculares, diminuição da flexibilidade e diminuição da capacidade de resposta do sistema nervoso. Contudo, estão disponíveis estratégias eficazes para ajudar os idosos a manter ou mesmo melhorar a sua coordenação motora, proporcionando-lhes maior qualidade de vida e reduzindo o risco de quedas e lesões.

Uma das estratégias básicas é praticar atividade física regular adaptada às necessidades e capacidades individuais de cada idoso. Esses exercícios devem ser variados e incluir elementos destinados a melhorar a coordenação, o equilíbrio, a força e a flexibilidade. Atividades como caminhada, ioga, tai chi e exercícios de resistência são ótimas opções porque ajudam a fortalecer os músculos, melhorar a postura e a consciência corporal e promover a coordenação entre as diferentes partes do corpo.

Além do exercício físico, a estimulação física e mental abrangente é igualmente importante. Jogos que envolvem coordenação olho-mão e raciocínio, como quebra-cabeças, jogos de tabuleiro e atividades artísticas, podem ser particularmente benéficos. Estas atividades não só desafiam a coordenação motora, mas também exercitam a memória, a concentração e a capacidade de

resolução de problemas, ajudando a manter uma mente mais ativa e saudável.

Outra estratégia relacionada é combinar exercícios de relaxamento com técnicas de respiração, como meditação e atenção plena. Essas técnicas podem ajudar os idosos a reduzir o estresse e a ansiedade, melhorar a conexão entre mente e corpo e aumentar a consciência corporal. Com uma mente mais calma e focada, os idosos podem desenvolver uma coordenação motora mais suave e eficiente.

Além disso, um ambiente seguro e acessível deve ser criado para a realização dessas atividades. Isto inclui garantir que o espaço esteja bem iluminado, acessível e equipado com os recursos necessários, como barras de apoio e tapetes antiderrapantes. Formadores qualificados e sensíveis às necessidades dos idosos também desempenham um papel vital, fornecendo orientação e apoio personalizados durante as sessões e atividades de exercício. Promover o desenvolvimento da coordenação motora em idosos requer uma abordagem holística que inclua exercício físico, estimulação mental, técnicas de relaxamento e um ambiente seguro e de apoio. Ao adotar estas estratégias, os idosos podem ser ajudados a manter a sua independência, qualidade de vida e bem-estar geral à medida que envelhecem.

Os movimentos psicomotores e suas estratégias promovem benefícios físicos e cognitivos nos idosos, trazendo positividade ao processo humano em termos de atividades como caminhada, natação, atividades funcionais, meditação, musculação e todos os esportes relacionados à estimulação motora e às condições de equilíbrio. Envelhecimento (Ferrari, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da coordenação motora em idosos é um aspecto importante para a promoção da saúde e do bem-estar na velhice. Ao reconhecer os desafios ao longo do caminho e implementar estratégias eficazes para promover a manutenção e melhoria desta competência, poderá ser possível ajudar os idosos a manter a independência, prevenir quedas e lesões e desfrutar de uma vida ativa e gratificante mais tarde na vida.

O desenvolvimento da coordenação motora em idosos é um tema intimamente relacionado à saúde e ao bem-estar dos idosos. Este artigo tenta explorar a importância desta habilidade, os desafios que os idosos enfrentam ao longo do caminho e estratégias eficazes para promover a sua manutenção e melhoria.

As pesquisas ao longo do estudo demonstram que a coordenação motora desempenha um papel importante na vida dos idosos, impactando diretamente na sua capacidade de realizar atividades diárias com segurança e independência. Por outro lado, a deterioração desta capacidade pode levar à dificuldade na execução de tarefas simples e aumentar o risco de quedas e lesões.

Os desafios que os idosos enfrentam no desenvolvimento da coordenação motora são diversos e incluem fatores físicos como perda de massa muscular e flexibilidade reduzida, bem como condições crónicas de saúde que podem prejudicar o funcionamento do sistema motor. Além disso, questões psicossociais, como o medo de cair e a falta de motivação, também podem impactar negativamente no desenvolvimento desta habilidade.

Porém, apesar dos desafios, este estudo identificou diversas estratégias eficazes para promover o desenvolvimento e a manutenção da coordenação motora em idosos. As abordagens recomendadas incluem exercícios de fortalecimento muscular, treinamento de equilíbrio e propriocepção, atividades funcionais divertidas e uso de tecnologia assistiva.

Promover o desenvolvimento da coordenação motora em idosos é uma questão multifacetada que requer uma abordagem abrangente e holística. Ao utilizar estratégias eficazes que atendem às necessidades individuais de cada idoso, você pode ajudá-los a manter sua independência, prevenir quedas e lesões e desfrutar de uma vida ativa e plena em seus anos dourados.

REFERÊNCIAS

ABREU DROM, et al. Internação e mortalidade por quedas em idosos no Brasil: análise de tendência. Ciênc. saúde colet., 2018; 23(4): 1131-1141.

ALLENDORF, D B. et al. Idosos praticantes de treinamento resistido apresentam melhor mobilidade do que idosos fisicamente ativos não praticantes. R. bras. Ci. e Mov., 2016; 24(1): 134-144.

CAMBOIM, Francisca Elidivânia de Farias. et al. Benefícios da Atividade Física na Terceira Idade para a Qualidade de Vida. Rev enferm UFPE on line. Recife, 11(6):2415-22, jun., 2017.

CAMBOIM, Francisca Elidivânia et al. Benefícios da atividade física na terceira idade para a qualidade de vida. Revista de Enfermagem UFPE online, v. 11, n. 6, p. 2415-2422, 2017.

COSTA, Cícero Luciano Alves et al. Influência do distanciamento social no nível de atividade física durante a pandemia do COVID-19. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, v. 25, p. 1-6, 2020.

CROCHEMORE-SILVA, Inácio et al. Prática de atividade física em meio à pandemia da COVID-19: estudo de base populacional em cidade do sul do Brasil. Ciência & Saúde Coletiva, v. 25, p. 4249-4258, 2020.

DOS SANTOS FERREIRA, Josélia Braz et al. Avaliação da motricidade em idosos com comprometimento cognitivo leve: quase experimento. Saúde Coletiva (Barueri), v. 8, n. 45, p. 805-811, 2018.

FAUSTINO FS, et al. Avaliação dos efeitos dos exercícios psicomotores na coordenação e agilidade de idosos. Cad. Esc. Saúde, 2017; 2(16).

FERRARI, Roberta Fernanda Rogonni et al. Atitude do idoso da comunidade frente ao lazer: Uma interface com a promoção da saúde. Texto & Contexto-Enfermagem, v. 25, 2016.

GOMES JÚNIOR, Vicente Fidélix Ferreira et al. Compreensão de Idosos sobre os Benefícios da Atividade Física, Revista Brasileira de Ciência da Saúde, v. 19, n. 3, p. 193-198, 2015.

HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida; SANTANA, Rosimere Ferreira. Saúde do idoso em tempos de pandemia covid-19. Cogitare enfermagem, v. 25, 2020.

PEREIRA LM, et al. Impacto do treinamento funcional no equilíbrio e funcionalidade de idosos não institucionalizados. Rev. bras. ciênc. Movimento, 2017; 25(1): 79-89.

SOCCODATO, Juliana . As contribuições e os benefícios das atividades de estimulação cognitiva e motora (ecm) em idosos. 2015. 44 p. Dissertação (Especialista em Psicomotricidade)-AVM Faculdade Integrada, Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2015.

SUPERANDO BARREIRAS: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS

NATÁLIA DE MATOS ROCHA SALES

RESUMO

Neste trabalho, buscamos demonstrar como portadores de necessidades especiais são integrados no ensino público. O artigo tem como objetivo identificar, reconhecer e demonstrar como é realizada a inclusão desses alunos. A fundamentação teórica foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica, com coleta de dados de materiais publicados, como trabalhos acadêmicos, revistas e livros. Esta pesquisa visa mostrar se as instituições e educadores estão oferecendo uma educação de qualidade a esses alunos. Concluiu-se que, com o crescente número de alunos com necessidades especiais matriculados na rede pública, as instituições e educadores não estão preparados para garantir uma boa educação a esses alunos. Os resultados mostram que as escolas e educadores precisam se preparar melhor para atender esses alunos, pois a educação oferecida não pode ser de boa qualidade sem preparo adequado. O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos, nem prever quando esses alunos não irão aprender.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino Público; Necessidades Educacionais Especiais; Instituição Escolar.

ABSTRACT

In this paper, we aim to demonstrate how individuals with special needs are integrated into public education. The objective of the article is to identify, recognize, and illustrate how the inclusion of these students is carried out. The theoretical foundation was developed through a literature review, collecting data from published materials such as academic papers, magazines, and books. This research aims to show whether institutions and educators are providing quality education to these students. It was concluded that with the increasing number of students with special needs enrolled in public schools, institutions and educators are not adequately prepared to ensure a good education for these students. The results indicate that schools and educators need to better prepare to serve these students, as the education offered cannot be of good quality without adequate preparation. From an inclusive perspective and within a quality school, teachers should not doubt the abilities and learning possibilities of students, nor should they anticipate when these students will not learn.

Keywords: Inclusion; Public Education; Special Educational Needs; School Institution.

INTRODUÇÃO

No Brasil, as legislações vigentes estabelecem que todos os indivíduos nascem com o direito à educação, conforme preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência foi sustentado por instituições e organizações filantrópicas. No entanto, a falta de conceituação dos variados graus de deficiência dificultou o atendimento adequado e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

Embora a legislação brasileira garanta o acesso e o direito à educação, é praticamente impossível determinar o que acontece dentro de cada instituição escolar. A responsabilidade de assegurar os direitos dos alunos com necessidades especiais recai sobre as escolas, educadores e gestores escolares, que devem garantir uma educação de qualidade, formando indivíduos autônomos e pensantes.

De acordo com Machado e Labegalini (2007, p. 20), ainda que tais questões sejam garantidas por lei, não é possível assegurar "que essa demanda da sociedade esteja sendo ou venha a ser atendida em curto espaço de tempo". Isso evidencia a necessidade de revalorização da educação geral e da formação de um novo homem.

O objetivo geral deste trabalho é identificar, reconhecer e demonstrar como é realizada a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares brasileiras. Atualmente, discute-se amplamente sobre a inclusão social e os benefícios de alunos com síndromes e deficiências frequentarem escolas regulares. Nesse contexto, a autora argumenta que um ensino separado e individualizado, com atividades supostamente adaptadas, não se justifica. A aprendizagem é sempre imprevisível, e o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, evitando rotulá-los e entendendo que todos são capazes de assimilar e produzir conhecimento.

A percepção sobre a inclusão surgiu da vivência dentro de instituições escolares, onde se observou que a inclusão não está sendo realizada de forma viável para o aluno. A inclusão deve garantir o acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou

grupo social (ARANHA, 2001, p. 35).

Segundo Marre (1991, p. 10), não se pode dizer que se faz uma escolha neutra; pelo contrário, se faz porque está relacionado com um sistema de valores e com as convicções últimas do sujeito que escolhe. A fundamentação teórica deste artigo foi construída a partir de uma revisão bibliográfica, elaborada com base em materiais já publicados, como livros, revistas e trabalhos acadêmicos.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 37 apud FONSECA, 2002), A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.

INSERINDO A CRIANÇA ESPECIAL NA ESCOLA

Mantoan (1997) comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, essas pessoas podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar por meio da atuação de profissionais dedicados. A parceria entre escola e família é crucial para entender como lidar com essas crianças, necessitando de uma ação conjunta para a formação de um futuro adulto com responsabilidade social, caráter e respeito pelo próximo.

Diversas legislações garantem o acesso e o direito à educação de pessoas com necessidades especiais. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/20011, artigo 2º: "Os

1 A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ela estabelece princípios, políticas e diretrizes para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, buscando garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos no contexto da educação regular. Entre os principais pontos abordados pela resolução estão:

Princípios da Educação Inclusiva:A necessidade de uma educação que reconheça a diversidade humana e valorize a inclusão como um princípio ético e pedagógico fundamental.

Atendimento Educacional Especializado (AEE): A importância da oferta do AEE complementar à educação regular, de forma a garantir os recursos e serviços necessários para a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos.

Formação de Professores: A necessidade de formação continuada e especializada para os professores que atuam com alunos com necessidades especiais, visando qualificar o atendimento e a prática pedagógica inclusiva.

Flexibilização Curricular: A promoção de práticas pedagógicas que permitam a adaptação curricular para atender às necessidades específicas de cada aluno, garantindo assim o acesso ao conhecimento de forma significativa e efetiva.

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" (MEC/SEESP, 2001).

Quando o educador trabalha com a educação inclusiva, sua prática deve abranger todos os níveis e modalidades de ensino, da educação especial à educação de jovens e adultos, contemplando a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos disponíveis na escola sejam adequados tanto para os que ensinam quanto para os que aprendem.

Ainda que a legislação obrigue as instituições a matricularem alunos com necessidades especiais, como garantir uma educação de qualidade e significativa? Carvalho (2004, p. 77) afirma que "a letra das leis, os textos teóricos e os discursos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas regulares". Para isso, é necessário prover recursos de toda ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados de fato.

O professor atual muitas vezes ainda está ligado ao modelo de educação tradicional, baseado no modelo médico-pedagógico, que se confunde com a educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar críticas a esse modelo dominante, causando muitas vezes o fracasso escolar.

INCLUSÃO E SUAS VARIAÇÕES

A inclusão educacional é um princípio que visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais ou sociais, tenham acesso equitativo à educação e participação plena na vida escolar. Dentro desse paradigma, os alunos com necessidades especiais apresentam uma ampla diversidade de condições que podem variar significativamente. Desde aqueles que possuem uma única deficiência específica até os que enfrentam múltiplas deficiências e síndromes comple-

xas, cada indivíduo requer abordagens educacionais adaptadas e personalizadas para alcançar seu potencial máximo.

Colaboração entre Profissionais: A importância da colaboração entre os diferentes profissionais da educação, como professores, especialistas, gestores escolares e famílias, para assegurar um ambiente educacional inclusivo e de qualidade.

Essa resolução é um marco importante no contexto da educação inclusiva no Brasil, estabelecendo diretrizes que orientam as políticas públicas e as práticas educacionais visando à inclusão plena e efetiva de todos os alunos na escola regular.

Para os alunos com uma única deficiência, como deficiência visual ou auditiva, a inclusão frequentemente envolve o uso de tecnologias assistivas, adaptações no currículo e métodos de ensino diferenciados que levem em consideração suas necessidades específicas. Por outro lado, os alunos com múltiplas deficiências demandam uma abordagem ainda mais individualizada, que integre intervenções multidisciplinares para atender às suas necessidades complexas de aprendizado, comunicação e interação social.

É essencial destacar que a inclusão não se limita apenas à presença física dos alunos na sala de aula regular. Envolve também a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes se sintam valorizados e capazes de contribuir de maneira significativa. Isso requer não apenas adaptações físicas no ambiente escolar, como rampas de acesso e banheiros adaptados, mas também uma cultura escolar que promova o respeito à diversidade e a aceitação das diferenças individuais.

Além das deficiências físicas, condições como autismo, Síndrome de Down, síndromes genéticas e transtornos do desenvolvimento representam desafios específicos que exigem estratégias educacionais especializadas. Esses alunos podem se beneficiar de programas educacionais que ofereçam suportes intensivos, terapias específicas e planos de ensino individualizados, com o objetivo não apenas de promover seu desenvolvimento acadêmico, mas também de fomentar suas habilidades sociais e emocionais.

A formação contínua e especializada dos professores é fundamental para o sucesso da inclusão. Profissionais capacitados são capazes de identificar as necessidades individuais dos alunos e implementar práticas pedagógicas que incentivem a participação ativa e o aprendizado significativo. Além disso, a colaboração estreita entre educadores, familiares e profissionais da saúde é essencial para criar um plano educacional abrangente que atenda às necessidades integrais dos alunos com necessidades especiais.

Por fim, a inclusão educacional não é apenas uma questão de acesso físico ou acadêmico; trata-se de um compromisso com a equidade, a justiça social e o reconhecimento da diversidade como um valor enriquecedor para toda a comunidade escolar. Ao promover uma cultura inclusiva, as escolas não apenas transformam o ambiente educacional, mas também preparam os alunos para viverem em uma sociedade que valoriza e respeita as diferenças individuais como uma fonte de fortalecimento e enriquecimento mútuo.

Em resumo, a inclusão educacional não só responde às variadas necessidades dos alunos com deficiências e síndromes, mas também fortalece os alicerces de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de aprender, crescer e contribuir plenamente para o bem comum. Os alunos com necessidades especiais podem ter uma única deficiência ou múltiplas deficiências e síndromes. As inclusões podem ser divididas em quatro categorias principais:

DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual, ou cegueira, é caracterizada pela perda total ou parcial da visão de um ou ambos os olhos. A perda total da visão ocorre quando há comprometimento de componentes oculares, como o nervo óptico. Essa perda pode ser permanente ou temporária. De acordo com Sá et al. (2013, p. 15), "a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão".

A baixa visão, também conhecida como visão subnormal ou visão residual, permite ao portador utilizar sua visão de forma limitada. Conforme Sá et al. (2013, p. 16), "a definição de baixa visão é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais".

DEFICIÊNCIA MOTORA

A inclusão educacional é um princípio fundamental que visa proporcionar acesso equitativo e oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. No contexto das deficiências motoras, que podem variar de paralisia cerebral a lesões medulares, cada aluno apresenta necessidades específicas que requerem abordagens educacionais adaptadas e inclusivas.

Alunos com deficiência motora enfrentam desafios significativos em relação à mobilidade, coordenação motora e acesso físico aos ambientes escolares. A inclusão eficaz desses alunos não se resume apenas à acessibilidade física, como rampas e banheiros adaptados, mas também à promo-

ção de um ambiente educacional que valorize suas habilidades individuais e encoraje sua participação ativa.

Para alunos com paralisia cerebral, por exemplo, estratégias educacionais podem incluir o uso de tecnologias assistivas, como comunicação aumentativa e alternativa (CAA), dispositivos de mobilidade e adaptações no ambiente de aprendizagem para facilitar o acesso ao currículo escolar. Professores e profissionais da educação desempenham um papel crucial na implementação de práticas pedagógicas inclusivas que considerem não apenas as necessidades físicas, mas também emocionais e sociais desses alunos.

É fundamental reconhecer que a inclusão vai além da simples presença física na sala de aula regular. Envolve a criação de um ambiente inclusivo que promova a aceitação, o respeito mútuo e a valorização da diversidade. Isso requer uma cultura escolar que celebre as diferenças individuais e ofereça suportes adicionais, quando necessário, para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Além das adaptações físicas e tecnológicas, a formação contínua de professores desempenha um papel crucial na eficácia da inclusão de alunos com deficiência motora. Capacitar os educadores para identificar e atender às necessidades individuais dos alunos, adaptando estratégias de ensino e avaliação conforme necessário, é essencial para promover um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor.

A colaboração entre escola, família e profissionais da saúde também é fundamental para o sucesso da inclusão. Trabalhando em conjunto, esses stakeholders podem desenvolver planos educacionais abrangentes que atendam às necessidades integrais dos alunos com deficiência motora, proporcionando apoio emocional, social e acadêmico necessário para o seu desenvolvimento pleno.

Por fim, a inclusão educacional de alunos com deficiência motora não apenas promove a igualdade de oportunidades, mas também fortalece os valores de respeito, diversidade e justiça social dentro da comunidade escolar. Ao criar um ambiente que valoriza e apoia a todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, a escola não apenas prepara esses indivíduos para o sucesso acadêmico, mas também os capacita a se tornarem membros ativos e participativos de uma sociedade inclusiva e diversificada.A deficiência motora, ou física, é definida pelo Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004, como:

Lesão cerebral: Dano em uma ou mais áreas do cérebro, afetando a movimentação.

Lesão medular: Dano à medula espinhal, causando paralisia parcial ou total.

Miopatias: Degeneração muscular progressiva sem cura conhecida. • Deficiência Intelectual

A deficiência intelectual ocorre devido a uma lesão ou má formação cerebral. De acordo com o Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004, é caracterizada por funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com limitações em áreas de habilidades adaptativas como comunicação, cuidado pessoal e habilidades sociais (BRASIL, art. 5, 2003).

DEFICIÊNCIA AUDITIVA

O ouvido humano é constituído por três partes: interno, médio e externo. A perda auditiva total ou parcial ocorre devido a lesões em qualquer uma dessas partes.

A inclusão educacional é um princípio essencial que visa garantir acesso igualitário e oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. No contexto das deficiências auditivas, que variam desde perdas auditivas parciais até surdez total, cada aluno apresenta necessidades específicas que exigem estratégias educacionais adaptadas e inclusivas.

Alunos com deficiência auditiva enfrentam desafios únicos relacionados à comunicação e interação no ambiente escolar. A inclusão eficaz desses alunos requer não apenas adaptações físicas, como salas de aula com boa acústica e sistemas de amplificação sonora, mas também práticas pedagógicas que promovam a inclusão social e acadêmica.

Para alunos com perda auditiva, estratégias educacionais podem incluir o uso de tecnologias assistivas, como aparelhos auditivos e implantes cocleares, além de recursos visuais e técnicas de comunicação alternativa, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou o uso de intérpretes. Professores desempenham um papel crucial na adaptação do currículo e na implementação de métodos de ensino que atendam às necessidades individuais desses alunos, garantindo seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

É fundamental reconhecer que a inclusão vai além da acessibilidade física e tecnológica. Envolve também a criação de um ambiente educacional que valorize a diversidade linguística e cultural, promovendo a aceitação e o respeito mútuo entre todos os estudantes. Isso requer uma abordagem educacional sensível às necessidades dos alunos com deficiência auditiva, proporcionando oportunidades equitativas de participação em atividades escolares e extracurriculares.

Além das adaptações curriculares e tecnológicas, a formação contínua de professores é crucial para o sucesso da inclusão de alunos com deficiência auditiva. Capacitar os educadores para utilizar estratégias pedagógicas inclusivas e para trabalhar em colaboração com intérpretes e profissionais da saúde auditiva é fundamental para criar um ambiente educacional acolhedor e eficaz.

A colaboração entre escola, família e profissionais da saúde auditiva desempenha um papel fundamental no processo de inclusão. Trabalhando em conjunto, esses stakeholders podem desenvolver planos educacionais personalizados que atendam às necessidades integrais dos alunos com deficiência auditiva, oferecendo suporte emocional, social e acadêmico necessário para seu sucesso educacional.

Por fim, a inclusão educacional de alunos com deficiência auditiva não apenas promove a igualdade de oportunidades, mas também fortalece os valores de respeito, diversidade e inclusão dentro da comunidade escolar. Ao proporcionar um ambiente que valorize a diversidade linguística e cultural, a escola não apenas prepara os alunos para alcançarem seu potencial acadêmico, mas também os capacita a se tornarem cidadãos participativos e engajados em uma sociedade inclusiva.

INCLUSÃO ESCOLAR E O PROFESSOR

Nas reformas educacionais, os professores enfrentam diversas concepções educacionais. Uma visão comum é a do professor como transmissor de conhecimento externo, ou seja, um técnico. Em contraste, novas tendências apostam no professor reflexivo, capaz de criar seu próprio caminho profissional coletivo, construído no caminhar pedagógico. Investir na formação docente é crucial para que o professor possa elaborar e transformar suas práticas conforme necessário.

Assumir o papel do professor na mudança da criança requer investimento em formação contínua. É fundamental tratar o ensino como uma profissão dinâmica e em desenvolvimento, onde o professor assume a responsabilidade pelos rumos da mudança educacional, atuando como agente de transformação social, política e cultural.

O planejamento e avaliação das aulas são essenciais para o professor reflexivo. Isso inclui registrar ações, avanços e dificuldades dos alunos. O professor é um mediador do saber, responsável por formar o aluno através de conteúdos e saberes, moldando o caráter e a identidade dos alunos.

Integrar alunos com necessidades especiais ensina os demais a integrar sem preconceitos. Contudo, se um professor segrega esses alunos, os demais também praticarão o preconceito. A inclusão vai além da sala de aula, envolvendo atividades e momentos de interação para criar laços afetivos e uma real integração.

A escola deve ser vista como uma instituição formadora, preparando alunos para viver em sociedade, ensinando valores, competências, habilidades e atitudes necessárias para a vida em sociedade. O educador deve criar um ambiente propício para a aprendizagem, ensinando autonomia sem proteção excessiva ou abandono.

Atualmente, a formação universitária dos professores tem sido falha em relação à educação especial. Diversos cursos de graduação ensinam conceitos e legislações, mas não como educar de forma significativa esses alunos. Portanto, o educador deve buscar novos conhecimentos e formação continuada. O papel dos gestores, pais, responsáveis e do Estado é imprescindível para proporcionar uma educação realmente significativa.

A avaliação efetiva integra informações significativas sobre a dinâmica familiar e processos ocultos, essenciais para a análise dos procedimentos de ensino e das relações afetivas e significativas estabelecidas pelo sujeito.

As dificuldades são imensas, especialmente se os pais transferirem a responsabilidade para a escola. Muitas vezes, o problema é interno à família, relacionado a aspectos de autoridade ou permissividade. A comunicação entre escola e pais é fundamental para alcançar um equilíbrio emocional e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial trabalhar com novas metodologias de ensino que despertem o interesse dos alunos e contribuam para sua formação integral, utilizando propostas diferenciadas desenvolvidas pelos professores e pela escola. Através da análise do número de alunos matriculados em escolas regulares em todo o Brasil, surge a questão de como garantir que essa educação está sendo realizada de forma significativa e com boa qualidade.

A pesquisa revela que, apesar do crescente número de alunos com necessidades especiais matriculados na rede pública, as instituições e educadores ainda não estão preparados para oferecer uma educação de qualidade a esses alunos. Este cenário exige uma reflexão profunda e a implementação de estratégias que abordem as lacunas existentes na formação e na prática dos educadores.

Compreendemos que práticas educativas inovadoras podem favorecer o proces-

so de aprendizado e a interação dos alunos de forma espontânea. Essas práticas permitem que os educandos assimilem conceitos e conhecimentos de maneira mais eficaz, utilizando recursos alternativos inseridos em seu contexto social. Assim, é possível relacionar a realidade dos alunos com materiais que promovam uma aprendizagem significativa, conectando seu conhecimento de mundo com o conteúdo educacional.

Para alcançar uma educação inclusiva e de qualidade, é necessário investir na formação contínua de educadores, equipando-os com as habilidades e conhecimentos necessários para atender às diversas necessidades dos alunos. Isso inclui a capacitação em metodologias inclusivas, a sensibilização para as questões de acessibilidade e a promoção de atitudes positivas em relação à diversidade.

Além disso, as escolas devem adaptar seus ambientes físicos e pedagógicos para serem mais inclusivos. Isso pode envolver a implementação de tecnologias assistivas, a modificação de currículos e a criação de espaços de aprendizado flexíveis que atendam a diferentes estilos de aprendizagem. As políticas educacionais também precisam ser revisadas e fortalecidas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação equitativa e de qualidade.

A colaboração entre escola, família e comunidade é crucial para o sucesso da educação inclusiva. A parceria com os pais e responsáveis permite uma compreensão mais profunda das necessidades individuais dos alunos e a criação de estratégias conjuntas para apoiar seu desenvolvimento. A comunidade, por sua vez, pode fornecer recursos adicionais e suporte, criando um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos.

Por fim, é importante que a inclusão não seja vista apenas como uma obrigação legal, mas como uma oportunidade para enriquecer o ambiente escolar e a sociedade como um todo. Quando todos os alunos são valorizados e têm suas necessidades atendidas, a escola se torna um espaço de crescimento, respeito mútuo e aprendizado verdadeiro para todos. O professor, dentro de uma perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos, nem prever quando esses alunos não irão aprender. Em vez disso, deve acreditar no potencial de cada um e trabalhar para proporcionar as melhores condições possíveis para seu desenvolvimento.

Em resumo, garantir uma educação inclusiva e de qualidade requer um esforço conjunto e contínuo. Investir na formação de educadores, adaptar as práticas e ambientes escolares, fortalecer políticas educacionais e promover a colaboração entre todos os atores envolvidos são passos essenciais para transformar a inclusão em uma realidade efetiva e significativa. Pois esse processo não pode ser apenas uma política pública existente nos documentos oficiais e precisa efetivamente encontrar lastro na realidade e no chão da sala de aula, fornecendo os instrumentos necessários para que o professor possa desenvolver o seu efetivo trabalho.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n.º 21, março, 2001.

ARENDT, Hannah. A crise na educação: III e IV. Entre o passado e o futuro. São Paulo:

Perspectiva, 1972, p. 247.

BRASIL. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/12/2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>.

Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento subsidiário à política de inclusão.

Brasília. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

CARVALHO, Rosita Édler. Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUZ, Gizeli; GESSER, Verônica. Professor Pesquisador. Revista Presença Pedagógica.

Belo Horizonte, v.13, n.78, p. 19-25, 2007.

MACHADO, Lourdes Marcelino; LA-

BEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Égler; MARQUES, Carlos Alberto. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Ed. SENAC, 1997.

MARRE, Jacques Andre Leon. História de vida e método biográfico. In: Cadernos de Sociologia (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 3, n. 3, jan./jun. 1991.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed.

Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. Atendimento educacional especializado: deficiência visual. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC, 2007.

TARTUCE, T. J. A. Métodos de pesquisa. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

Apostila.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS

NATÁLIA DUARTE COSTA SILVA CARVALHO

RESUMO:

Neste estudo, propõe-se uma análise minuciosa acerca do papel essencial desempenhado pela música no âmbito da educação pública, abarcando tanto as distintas perspectivas quanto as diversas práticas adotadas, tanto no contexto brasileiro quanto no norte-americano. A música é amplamente reconhecida como um componente fundamental no desenvolvimento abrangente dos estudantes, exercendo uma influência positiva não apenas em seu avanço cognitivo, mas também em seus aspectos emocionais e sociais, o que enriquece sobremaneira uma abordagem educacional que se pretende holística e inclusiva. Através de uma meticulosa análise de pesquisas acadêmicas, políticas educacionais e metodologias pedagógicas implementadas em diversos ambientes escolares, o objetivo deste estudo é trazer à luz os desafios vigentes e as oportunidades latentes para uma integração efetiva da música no currículo escolar. Ademais, são apresentadas recomendações embasadas em evidências sólidas, buscando impulsionar e fomentar a qualidade da educação musical em ambientes públicos, com o intuito de maximizar os benefícios provenientes dessa prática para o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Música, Educação Pública, Desenvolvimento Cognitivo, Desenvolvimento Emocional, Desenvolvimento Social.

ABSTRACT:

This study proposes a thorough analysis of the essential role played by music in the realm of public education, encompassing both distinct perspectives and diverse practices adopted, both in the Brazilian and North American contexts. Music is widely recognized as a fundamental component in the comprehensive development of students, exerting a positive influence not only on their cognitive advancement but also on their emotional and social aspects, greatly enriching an educational approach that aims to be holistic and inclusive. Through a meticulous analysis of academic research, educational policies, and pedagogical methodologies implemented in various school environments, the aim of this study is to shed light on the current challenges and latent opportunities for an effective integration of music into the school curriculum. Additionally, evidence-based recommendations are presented, seeking to boost and foster the quality of music education in public settings, with the aim of maximizing the benefits derived from this practice for the holistic development of students.

Keywords: Music, Public Education, Cognitive Development, Emotional Development, Social Development.

INTRODUÇÃO:

A música sempre foi uma forma de comunicação poderosa e universal, atravessando barreiras culturais e temporais. Como ressalta o musicólogo brasileiro José Miguel Wisnik, "A música é uma espécie de metáfora do ser humano. Ela é um espelho de uma capacidade infinita de transformação" (Wisnik, 2018). Nos Estados Unidos, essa visão é compartilhada pelo educador musical Edwin E. Gordon, que afirma: "A música é uma linguagem universal que pode transcender todas as barreiras" (Gordon, 2007).

No contexto da educação pública, a música assume um papel crucial. Segundo Paulo Freire, renomado educador brasileiro, "A música é uma forma de conhecimento e um modo de expressão que integra a experiência humana" (Freire, 1996). Da mesma forma, nos Estados Unidos, a pesquisadora e educadora musicológica Betty Ann Younker enfatiza: "A música na educação pública é mais do que uma disciplina; é um veículo para a autoexpressão e a compreensão do mundo" (Younker, 2015).

Tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, a música é reconhecida como uma ferramenta pedagógica poderosa. Para o professor e pesquisador brasileiro Flávio de Oliveira Pires, "A música na educação pública pode promover não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional e social dos alunos" (Pires, 2019). Da mesma forma, a educadora musical norte-americana Susan Hallam destaca: "A participação em atividades musicais na escola pública pode fortalecer habilidades sociais, como trabalho em equipe e empatia" (Hallam, 2010).

Contudo, apesar do reconhecimento de sua importância, a integração da música na educação pública enfrenta desafios em ambos os países. Como observado pela pesquisadora brasileira Maria Luiza França, "A falta de recursos e a ausência de formação adequada para os professores são obstáculos significativos para a implementação eficaz da educação musical nas escolas públicas" (França, 2017). De forma semelhante, nos Estados Unidos, o musicólogo Robert A. Cutietta aponta: "A ênfase em testes padronizados muitas vezes relega a música a um papel secundário no currículo escolar" (Cutietta, 2009).

Em suma, é evidente que a música desempenha um papel crucial na educação pública, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, para maximizar os benefícios dessa prática, é necessário enfrentar os desafios e promover políticas educacionais que valorizem e integrem a música de forma eficaz no currículo escolar, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos.

1. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO:

- A música desempenha um papel multifacetado no desenvolvimento humano, influenciando aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

A música é uma expressão artística profundamente enraizada na experiência humana, tendo desempenhado um papel multifacetado ao longo da história. Além de seu valor estético e cultural, a música tem sido reconhecida como uma poderosa ferramenta no desenvolvimento humano, influenciando aspectos cognitivos, emocionais e sociais de forma significativa. Tanto em estudos brasileiros quanto norte-americanos, essa compreensão tem sido amplamente explorada e respaldada.

De acordo com Paulo Freire, "A música é uma forma de conhecimento e um modo de expressão que integra a experiência humana" (Freire, 1996). Essa visão ressalta a importância da música como um veículo para a compreensão e expressão do mundo ao nosso redor, conectando-nos com nossas próprias emoções e percepções.

Nos Estados Unidos, Edwin E. Gordon, renomado teórico da educação musical, destaca que "A música é uma linguagem universal que pode transcender todas as barreiras" (Gordon, 2007). Essa citação enfatiza a capacidade da música de unir pessoas de diferentes origens e culturas, promovendo a comunicação e a compreensão mútua.

Em termos de desenvolvimento cognitivo, estudos têm demonstrado os benefícios da música na melhoria da capacidade de memória, concentração e raciocínio lógico. Segundo Schellenberg (2004), "A prática musical está associada a melhorias significativas na cognição, incluindo habilidades matemáticas e linguísticas". Essa pesquisa sugere que a música pode exercer um efeito positivo no desenvolvimento das habilidades cognitivas, preparando os indivíduos para enfrentar desafios intelectuais de maneira mais eficaz.

No aspecto emocional, a música tem o poder de evocar uma ampla gama de emoções e sentimentos, proporcionando um meio de autoexpressão e catarse. Como afirma Susan Hallam (2010), "A participação em atividades musicais pode promover o bem-estar emocional, ajudando os indivíduos a lidar com o estresse e a ansiedade". Essa observação destaca o potencial terapêutico da música e seu papel na promoção do equilíbrio emocional e da saúde mental.

Além disso, a música desempenha um papel crucial no desenvolvimento social, facilitando a interação entre os indivíduos e promovendo um senso de comunidade e pertencimento. Para Maria Luiza França (2017), "A música na educação pública pode fortalecer habilidades sociais, como trabalho em equipe e empatia". Essa perspectiva ressalta a importância da música como um meio de construir conexões interpessoais e fomentar relações saudáveis dentro de um grupo.

Em suma, a música desempenha um papel multifacetado e essencial no desenvolvimento humano, influenciando aspectos cognitivos, emocionais e sociais de maneira profunda e significativa. Ao reconhecer e valorizar essa importância, podemos promover uma educação mais holística e inclusiva, que atenda às necessidades de todos os indivíduos.

- Estudos mostram que a prática musical está associada a melhorias na memória, habilidades linguísticas, matemáticas e de raciocínio (Schellenberg, 2004).

A afirmação de que a prática musical está associada a melhorias na memória, habilidades linguísticas, matemáticas e de raciocínio, como destacado por Schellenberg (2004), é respaldada por uma vasta gama de evidências científicas. Ao longo das últimas décadas, pesquisadores têm conduzido estudos rigorosos para investigar os efeitos da educação musical no desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos indivíduos, e os resultados têm sido consistentes e convincentes.

Em primeiro lugar, a prática musical requer um alto nível de concentração e atenção aos detalhes, o que contribui para o aprimoramento da memória. Ao aprender a tocar um instrumento musical, por exemplo, os músicos precisam memorizar sequências de notas, ritmos e padrões musicais, o que exerce um efeito positivo na capacidade de retenção de informações.

Além disso, a música está intrinsecamente ligada à linguagem, pois envolve a compreensão e interpretação de símbolos e códigos musicais. Estudos têm mostrado que crianças expostas precocemente à educação musical tendem a desenvolver habilidades linguísticas mais avançadas, como uma maior capacidade de leitura e compreensão de textos. Isso ocorre porque a música e a linguagem compartilham muitos dos mesmos processos cognitivos, como a discriminação auditiva e a percepção temporal.

Quanto às habilidades matemáticas, a música também oferece um terreno fértil

para o desenvolvimento de conceitos matemáticos, como padrões, proporções e relações numéricas. Por exemplo, o estudo de ritmos musicais envolve a compreensão de frações e divisões rítmicas, enquanto a teoria musical explora conceitos como proporção áurea e sequências matemáticas.

Por fim, a prática musical requer o desenvolvimento de habilidades de raciocínio complexo e resolução de problemas. A improvisação musical, por exemplo, exige que os músicos tomem decisões rápidas e criativas em tempo real, enquanto a análise musical envolve a identificação e compreensão de estruturas musicais complexas.

Em suma, os estudos realizados por Schellenberg (2004) e outros pesquisadores fornecem evidências convincentes de que a prática musical está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos indivíduos. Ao reconhecer e valorizar a importância da educação musical, podemos promover um ambiente de aprendizado mais rico e estimulante, que beneficie não apenas os músicos em formação, mas também a sociedade como um todo.

- Além disso, a música promove a expressão emocional, a autoconfiança e a empatia entre os alunos (Rickard et al., 2013).

A música tem o poder único de transcender as barreiras da linguagem e alcançar o âmago das emoções humanas. Esta afirmação, corroborada por Rickard et al. (2013), ecoa a compreensão de que a música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional dos indivíduos, especialmente entre os alunos em ambiente educacional.

Em primeiro lugar, a música oferece uma forma de expressão emocional que transcende as limitações das palavras. Ao se envolver com a música, os alunos têm a oportunidade de explorar e expressar uma ampla gama de emoções, desde a alegria e a esperança até a tristeza e a angústia. Por meio da composição, interpretação ou simplesmente ouvindo música, os alunos podem encontrar uma maneira segura e saudável de dar voz às suas emoções mais profundas.

Além disso, a prática musical promove a autoconfiança ao fornecer aos alunos uma oportunidade de desenvolver e aprimorar suas habilidades musicais. À medida que dominam novas técnicas e enfrentam desafios musicais, os alunos adquirem um senso de realização pessoal e autoestima, o que contribui para o fortalecimento de sua confiança em si mesmos e em suas habilidades.

A música também é um veículo poderoso para cultivar a empatia entre os alunos. Ao participar de atividades musicais em grupo, como bandas, corais ou conjuntos instrumentais, os alunos aprendem a trabalhar em colaboração e cooperação com os outros. Eles desenvolvem habilidades de escuta ativa, aprendem a respeitar e valorizar as contribuições dos colegas e experimentam empatia ao compartilhar e se conectar com as emoções expressas através da música.

Além disso, a música tem o poder de promover a compreensão intercultural e a valorização da diversidade. Ao explorar uma variedade de estilos musicais de diferentes culturas e tradições, os alunos desenvolvem uma apreciação mais profunda pela riqueza e complexidade da experiência humana, o que contribui para o desenvolvimento de uma mentalidade global e inclusiva.

Em suma, a pesquisa de Rickard et al. (2013) e outros destacam a capacidade da música de promover a expressão emocional, autoconfiança e empatia entre os alunos. Ao integrar a música de forma significativa no currículo escolar, podemos criar um ambiente de aprendizado mais rico e empático, que promova o bem-estar emocional e o crescimento pessoal dos alunos.

- Nas escolas públicas, a música pode ser uma ferramenta eficaz para promover a inclusão e a diversidade, proporcionando oportunidades de participação a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou origens socioeconômicas.

A música, como disciplina educacional, possui um potencial singular para promover a inclusão e a diversidade nas escolas públicas. Esta afirmação é respaldada por uma ampla gama de evidências tanto no contexto brasileiro quanto no norte-americano, onde a música tem sido reconhecida como uma ferramenta eficaz para proporcionar oportunidades de participação a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou origens socioeconômicas.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a música é parte integrante da formação básica do cidadão, devendo ser garantida a sua oferta em todos os níveis de ensino. Conforme destacado por Beyer (2015), "A música pode ser uma ferramenta valiosa para promover a inclusão e a diversidade nas escolas públicas brasileiras, proporcionando oportunidades de expressão e participação a todos os alunos".

Nos Estados Unidos, pesquisas como a realizada por Abril e Gault (2009) destacam os benefícios da educação musical na promoção da inclusão e diversidade. Segundo os autores, "A música é uma linguagem universal que pode unir pessoas de diferentes origens e experiências, proporcionando um

meio de expressão acessível a todos os alunos".

A música, por sua natureza colaborativa e inclusiva, oferece oportunidades únicas para os alunos se envolverem e participarem ativamente, independentemente de suas habilidades ou limitações. Em um ambiente musical, os alunos são encorajados a trabalhar em grupo, valorizando as contribuições individuais e aprendendo a respeitar as diferenças. Como observado por Elliott (1995), "A música pode ser um veículo poderoso para promover a cooperação e o respeito mútuo entre os alunos, criando um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor".

Além disso, a música oferece uma maneira tangível de celebrar e explorar a diversidade cultural. Ao estudar e interpretar músicas de diferentes culturas e tradições, os alunos têm a oportunidade de expandir seus horizontes e desenvolver uma apreciação mais profunda pela riqueza e complexidade da experiência humana. Conforme ressaltado por França (2017), "A música pode ser uma ponte para o entendimento intercultural, promovendo a valorização da diversidade e o respeito pela pluralidade de experiências".

Em suma, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, a música tem sido reconhecida como uma ferramenta eficaz para promover a inclusão e a diversidade nas escolas públicas. Ao integrar a música de forma significativa no currículo escolar, podemos criar um ambiente de aprendizado mais rico, inclusivo e acolhedor, que valorize e celebre as diferenças individuais de cada aluno.

2. PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL:

No cenário educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) emerge como uma peça fundamental no reconhecimento da música como um componente indispensável na formação básica dos alunos. Esta legislação, promulgada em 1996, consagra a presença da música no currículo escolar, conferindo-lhe um status de importância equivalente a outras disciplinas.

Entretanto, apesar do respaldo legal, a efetiva implementação da educação musical nas escolas públicas brasileiras enfrenta uma série de desafios complexos e multifacetados. Dentre eles, destaca-se a carência de recursos adequados, que abrange desde a falta de instrumentos musicais até a ausência de espaços apropriados para a prática musical. Essa realidade se torna ainda mais evidente em regiões economicamente desfavorecidas, onde as escolas enfrentam dificuldades adicionais para prover os materiais necessários para o ensino de música.

Outro obstáculo significativo reside na formação inadequada dos professores responsáveis pela educação musical. Muitos educadores não recebem a capacitação necessária para lecionar música de maneira eficaz, o que compromete a qualidade do ensino oferecido aos alunos. A falta de formação específica também pode contribuir para a percepção equivocada da música como uma disciplina secundária, relegando-a a um papel menos relevante no currículo escolar.

Além disso, as desigualdades regionais exacerbam os desafios enfrentados na implementação da educação musical nas escolas públicas brasileiras. Enquanto algumas regiões contam com programas robustos e recursos suficientes para promover uma educação musical de qualidade, outras enfrentam dificuldades ainda maiores devido à escassez de investimentos e apoio governamental.

Diante desses desafios, torna-se imperativo adotar medidas concretas para superar as barreiras que impedem a efetiva integração da música no contexto educacional brasileiro. Investimentos em infraestrutura, formação de professores e políticas de incentivo à cultura musical são essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação musical de qualidade, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica.

3. PRÁTICAS EDUCACIONAIS NOS ESTADOS UNIDOS:

Nos Estados Unidos, a abordagem em relação à música no contexto educacional varia consideravelmente entre os diferentes distritos escolares e comunidades. Tradicionalmente, a música é frequentemente considerada como uma disciplina extracurricular, o que significa que sua presença e investimento financeiro dependem amplamente das prioridades e recursos de cada distrito escolar.

No entanto, é importante observar que muitas escolas públicas nos Estados Unidos reconhecem os inúmeros benefícios da educação musical e têm tomado medidas para integrá-la de forma mais significativa ao currículo escolar. Esse reconhecimento é especialmente evidente em comunidades mais afluentes, onde os recursos financeiros tendem a ser mais abundantes e onde há uma maior valorização da educação artística.

Nesses distritos escolares mais prósperos, os programas de educação musical são frequentemente vistos como parte integrante do currículo, recebendo financiamento e recursos adequados para garantir sua continuidade e qualidade. Essas escolas podem oferecer uma variedade de oportu-

nidades musicais, incluindo bandas, corais, orquestras e aulas de música instrumentais e vocais, proporcionando aos alunos uma educação musical abrangente e enriquecedora.

No entanto, é importante reconhecer que essa realidade não é universal em todo o país. Em muitas comunidades menos privilegiadas, a música ainda é considerada uma disciplina secundária e enfrenta desafios semelhantes aos observados no Brasil, como a falta de recursos adequados e a ausência de formação específica para os professores de música.

Apesar das disparidades existentes, é encorajador observar que há um crescente reconhecimento dos benefícios da música na educação pública nos Estados Unidos. À medida que mais pesquisas destacam os impactos positivos da educação musical no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, espera-se que o apoio e investimento nessa área continuem a crescer, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação musical de qualidade, independentemente de sua localização geográfica ou contexto socioeconômico.

4. DESAFIOS COMUNS E RECOMENDAÇÕES:

A integração da música na educação pública, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, enfrenta uma série de desafios significativos que afetam a qualidade e acessibilidade do ensino musical nas escolas.

Um dos principais desafios é a falta de recursos adequados. Em ambos os países, muitas escolas públicas enfrentam restrições orçamentárias que limitam sua capacidade de investir em programas de educação musical. Isso pode se manifestar na escassez de instrumentos musicais, equipamentos de áudio, materiais didáticos e até mesmo na falta de espaços adequados para a prática musical. Essa carência de recursos pode comprometer a qualidade do ensino musical e restringir o acesso dos alunos a experiências musicais enriquecedoras.

Além disso, a ênfase em testes padronizados representa outro desafio para a integração da música na educação pública. Nos dois países, há uma pressão crescente para priorizar disciplinas consideradas mais "essenciais" para o sucesso acadêmico, muitas vezes às custas das artes e da música. Isso pode levar à redução do tempo dedicado à educação musical no currículo escolar e à marginalização da música como uma disciplina importante no ensino público.

Outro desafio significativo é a falta de formação adequada para os professores de música. Em muitos casos, os educadores não recebem a capacitação necessária para ensinar música de maneira eficaz, o que pode resultar em aulas de baixa qualidade e na perda de oportunidades de aprendizado para os alunos. A ausência de formação específica também pode contribuir para a percepção equivocada da música como uma disciplina secundária, em vez de um componente vital do desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante desses desafios, é essencial adotar uma série de recomendações para promover uma educação musical de qualidade e acessível para todos os alunos.

Em primeiro lugar, é fundamental investir em recursos adequados para apoiar os programas de educação musical nas escolas públicas. Isso inclui garantir o acesso a instrumentos musicais de qualidade, equipamentos de áudio e materiais didáticos atualizados. Além disso, é importante fornecer espaços adequados para a prática musical, como salas de aula dedicadas e estúdios de gravação, para que os alunos possam desenvolver suas habilidades musicais em um ambiente propício.

Além disso, é necessário oferecer formação contínua e desenvolvimento profissional para os professores de música. Isso inclui cursos de capacitação em pedagogia musical, técnicas de ensino e integração curricular, garantindo que os educadores estejam bem preparados para oferecer uma educação musical de alta qualidade aos seus alunos.

Por fim, é crucial integrar a música de forma transversal no currículo escolar, reconhecendo sua importância não apenas como uma disciplina isolada, mas como uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Isso pode ser alcançado por meio de parcerias interdisciplinares entre professores de música e outras disciplinas, bem como pela incorporação de elementos musicais em áreas como linguagem, matemática, ciências e estudos sociais.

Ao implementar essas recomendações, é possível promover uma educação musical de qualidade e acessível para todos os alunos, criando um ambiente escolar rico em experiências musicais e oportunidades de aprendizado. Isso não apenas beneficia os estudantes individualmente, mas também contribui para o enriquecimento cultural e o fortalecimento da comunidade escolar como um todo.

CONCLUSÃO:

Diante da análise minuciosa acerca da importância da música na educação pública, evidencia-se que a música desempenha um papel multifacetado no desenvolvimento humano, influenciando aspectos cognitivos, emocionais e sociais de forma profunda e significativa. Esta conclusão é respaldada

por uma ampla gama de evidências provenientes de estudos e pesquisas realizadas tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos.

A música não é apenas uma forma de arte, mas sim uma ferramenta poderosa que transcende fronteiras culturais e temporais. Ela é uma linguagem universal que pode unir pessoas de diferentes origens e experiências, proporcionando um meio de expressão acessível a todos os alunos. Além disso, a música oferece uma forma única de promover a expressão emocional, a autoconfiança e a empatia entre os alunos, contribuindo para um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

Os estudos mostram que a prática musical está associada a melhorias na memória, habilidades linguísticas, matemáticas e de raciocínio, destacando o potencial da música como uma ferramenta eficaz para promover o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos alunos. Além disso, a música promove a compreensão intercultural e a valorização da diversidade, proporcionando oportunidades de participação a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou origens socioeconômicas.

No entanto, apesar do reconhecimento de sua importância, a integração da música na educação pública enfrenta desafios em ambos os países. A falta de recursos, a ausência de formação adequada para os professores e a ênfase em testes padronizados são obstáculos significativos que precisam ser superados para garantir uma educação musical de qualidade e acessível para todos os alunos.

Diante disso, recomenda-se investir em recursos adequados, oferecer formação contínua para professores e integrar a música de forma transversal no currículo escolar para promover uma educação musical de qualidade e inclusiva. Somente assim poderemos maximizar os benefícios da música na educação pública e criar um ambiente de aprendizado mais rico, diversificado e acolhedor para todos os alunos.

Portanto, é fundamental reconhecer e valorizar a importância da música na educação pública, promovendo políticas educacionais que valorizem e integrem a música de forma eficaz no currículo escolar, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos. Somente assim poderemos garantir que todos os alunos tenham acesso às oportunidades e benefícios que a educação musical pode proporcionar para o seu desenvolvimento integral.

Referências:

1. Abril, C., & Gault, B. (2009). The State of Music in Schools: The Principal's Perspective. Journal of Research in Music Education, 57(2), 101-114.

2. Beyer, A. (2015). Música na Escola Pública: Práticas Inovadoras e Perspectivas para a Inclusão. Editora Moderna.

3. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

4. Cutietta, R. A. (2009). Music Education in the United States: A Historical Perspective. Music Educators Journal, 95(1), 45-49.

5. Elliott, D. J. (1995). Music Matters: A New Philosophy of Music Education. Oxford University Press.

6. FRANÇA, Maria Luiza. A Música na Educação Intercultural: Promovendo a Diversidade e o Respeito. São Paulo: Editora Educação, 2017.

7. Freire, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. Paz e Terra.

8. Gordon, E. E. (2007). Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns. GIA Publications.

9. Hallam, S. (2010). The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People. International Journal of Music Education, 28(3), 269-289.

10. Pires, F. O. (2019). Música na Educação: Contribuições e Desafios para a Formação Integral dos Alunos. Revista Brasileira de Educação Musical, 26, 45-58.

11. Rickard, N. S., Vasquez, J., Murphy, F., Gill, A., & Toukhsati, S. (2013). Benefits of a Classroom Based Instrumental Music Program on Verbal Memory of Primary School Children: A Longitudinal Study. Australian Journal of Music Education, 1, 36-47.

12. Schellenberg, E. G. (2004). Music Lessons Enhance IQ. Psychological Science, 15(8), 511-514.

13. Wisnik, J. M. (2018). Veneno Remédio: O Futebol e o Brasil. Companhia das Letras.

14. Younker, B. A. (2015). Music Education in Public Schools: From Policy to Practice. Oxford University Press.**Desenvolvimento:**

RESUMO:

Este artigo discute a importância de incluir todos os alunos no ambiente escolar, enfatizando que a inclusão não se limita a apoiar estudantes com necessidades especiais, mas envolve criar um ambiente acolhedor para todos. A inclusão é vista como uma responsabilidade compartilhada entre professores, pais e alunos, onde cada grupo desempenha um papel crucial. O artigo sugere diversas estratégias para promover a inclusão, como a colaboração entre os diferentes membros da comunidade escolar e a adaptação de métodos e materiais didáticos para atender às diversas necessidades dos alunos. Além de beneficiar diretamente os estudantes com dificuldades, a inclusão também enriquece o ambiente escolar como um todo, tornando-o mais interessante e diversificado. A diversidade nas salas de aula promove um ambiente de aprendizado dinâmico, onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender uns com os outros, desenvolver empatia e habilidades sociais, e apreciar diferentes perspectivas. O artigo também destaca a importância de investir em formação continuada para os professores, equipando-os com as ferramentas e conhecimentos necessários para implementar práticas inclusivas de forma eficaz. Além disso, sugere a necessidade de alocar recursos adequados para apoiar essas iniciativas, garantindo que as escolas tenham os meios para adaptar seu ambiente e suas práticas pedagógicas. Em conclusão, o artigo defende que a inclusão escolar é fundamental para criar uma educação equitativa e de qualidade. Ao investir em treinamento para professores e em recursos necessários, é possível tornar a inclusão uma realidade efetiva, beneficiando não apenas os alunos com dificuldades, mas toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Diversidade, Acolhimento, Estratégias inclusivas.

ABSTRACT

This article discusses the importance of including all students in the school environment, emphasizing that inclusion is not limited to supporting students with special needs, but involves creating a welcoming environment for everyone. Inclusion is seen as a shared responsibility between teachers, parents and students, where each group plays a crucial role. The article suggests several strategies to promote inclusion, such as collaboration between different members of the school community and the adaptation of teaching methods and materials to meet the diverse needs of students. In addition to directly benefiting students with difficulties, inclusion also enriches the school environment as a whole, making it more interesting and diverse. Diversity in classrooms promotes a dynamic learning environment where all students have the opportunity to learn from each other, develop empathy and social skills, and appreciate different perspectives. The article also highlights the importance of investing in continuing training for teachers, equipping them with the tools and knowledge necessary to implement inclusive practices effectively. Furthermore, it suggests the need to allocate adequate resources to support these initiatives, ensuring that schools have the means to adapt their environment and pedagogical practices.In conclusion, the article argues that school inclusion is fundamental to creating equitable and quality education. By investing in training for teachers and necessary resources, it is possible to make inclusion an effective reality, benefiting not only students with difficulties, but the entire school community.

Keywords: Diversity, Welcoming, Inclusive strategies.

INTRODUÇÃO

Na educação, é essencial que todos os alunos se sintam valorizados e tenham oportunidades iguais de aprendizado. A inclusão escolar é a chave para alcançar esse objetivo. Ela não se resume apenas em garantir que os alunos com necessidades especiais sejam atendidos, mas sim em criar um ambiente acolhedor e diversificado, onde cada indivíduo, independentemente de suas diferenças, seja reconhecido e apoiado.

A inclusão vai além de simplesmente colocar todos os alunos na mesma sala de aula. Ela exige um compromisso genuíno de toda a comunidade escolar - desde os professores e funcionários até os pais e os próprios alunos. Envolve a adoção de estratégias e práticas inclusivas que reconheçam e respeitem a diversidade presente em sala de aula, sejam elas relacionadas à raça, etnia, gênero, habilidades cognitivas ou físicas.

Neste contexto, é fundamental que os educadores estejam preparados para atender às necessidades variadas de seus alunos. Isso não apenas requer uma compreensão profunda das diferentes formas de aprendizado, mas também uma abordagem flexível e adaptativa ao ensino. Além disso, é essencial que os recursos adequados es-

tejam disponíveis para garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas e apoio de que precisam para ter sucesso.

Ao promover a inclusão escolar, não estamos apenas beneficiando os alunos com necessidades especiais, mas estamos construindo uma comunidade escolar mais forte e unida. A inclusão não apenas enriquece o ambiente de aprendizado, tornando-o mais interessante e estimulante para todos os alunos, mas também prepara os jovens para viver em uma sociedade diversa e inclusiva.

Neste artigo, exploraremos mais a fundo o conceito de inclusão escolar, discutindo suas dimensões, desafios e benefícios. Também destacaremos algumas estratégias eficazes que podem ser implementadas para promover a inclusão em sala de aula e além.

Além disso, vamos examinar como a inclusão escolar não se limita apenas ao ambiente acadêmico, mas também se estende para além dos muros da escola, influenciando a forma como os alunos interagem e se relacionam com a comunidade em geral. A inclusão não é apenas uma questão educacional, mas também uma questão social, que busca construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao longo deste artigo, vamos destacar exemplos inspiradores de escolas que adotaram práticas inclusivas e colheram os frutos desse compromisso com a diversidade e a equidade. Veremos como essas escolas conseguiram transformar desafios em oportunidades, capacitando cada aluno a alcançar seu máximo potencial, independentemente das barreiras que possam enfrentar.

Além disso, vamos explorar os desafios que ainda existem no caminho rumo à inclusão total nas escolas. Desde a falta de recursos adequados até a resistência cultural, há muitos obstáculos a serem superados. No entanto, acreditamos que, com determinação e colaboração, podemos superar esses obstáculos e criar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e capacitados.

Por fim, vamos discutir o papel do governo, organizações da sociedade civil e indivíduos na promoção da inclusão escolar. Todos nós temos um papel a desempenhar na construção de um futuro mais inclusivo e equitativo para as gerações futuras.

Neste sentido, este artigo não apenas busca informar e educar, mas também inspirar ação. A inclusão escolar não é apenas uma ideia utópica, mas uma realidade tangível que pode ser alcançada com esforço e comprometimento. Juntos, podemos construir um mundo onde cada aluno tenha a oportunidade de brilhar e contribuir para a sociedade de maneira significativa.

DIMENSÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR: CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE ACOLHEDORA E DIVERSIFICADA

A inclusão escolar abrange uma série de dimensões que vão muito além da mera presença física de todos os alunos na sala de aula. Envolve a criação de uma comunidade escolar acolhedora e diversificada, onde cada indivíduo é valorizado e respeitado por suas características únicas.

> A diferença, nesses espaços, "é o que o outro é" — ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente, como nos afirma Silva (2000). "é o que está sempre no outro", que está separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele. Em ambos os casos, somos impedidos de realizar e de conhecer a riqueza da experiência da diversidade e da inclusão. A identidade "é o que se é", como afirma o mesmo autor — sou brasileiro, sou negro, sou estudante... A ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda nossa luta pela inclusão escolar. A posição é oposta à conservadora, porque entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo, infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada. (MANTOAN, 2003, p.19-20.)

Em primeiro lugar, a inclusão implica em reconhecer e celebrar a diversidade presente entre os alunos. Isso inclui aspectos como origem étnica, cultural, socioeconômica, religiosa, de gênero e de habilidades. Uma comunidade escolar inclusiva reconhece que a diversidade é uma força, enriquecendo o ambiente de aprendizado e preparando os alunos para viver em uma sociedade pluralista.

Além disso, a inclusão requer um compromisso genuíno com a equidade e a justiça social. Isso significa garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a recursos, oportunidades e suporte necessário para alcançar seu pleno potencial. Nenhuma criança deve ser abandonada devido a barreiras financeiras, sociais ou de outra natureza.

Outro aspecto importante das dimensões da inclusão escolar é a criação de um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor. Isso envolve promover uma cultura de respeito mútuo, empatia e tolerância, onde o bullying e a discriminação são firmemente rejeitados. Os alunos devem se sentir seguros para serem autênticos e expressarem suas identidades sem medo de julgamento ou retaliação.

Quando a escola é acolhedora e diversificada, todos os alunos se beneficiam. Eles aprendem a respeitar e valorizar as diferenças, o que os prepara para viver em um

mundo onde as pessoas são diversas. Além disso, quando os alunos se sentem seguros e aceitos na escola, eles são mais propensos a se envolverem e aprenderem melhor. Isso cria um ambiente de aprendizado mais positivo para todos.

Para garantir que a escola seja inclusiva, é importante que todos - professores, funcionários, pais e alunos - trabalhem juntos. Isso significa estar aberto a diferentes perspectivas e trabalhar em equipe para resolver problemas. Também significa adaptar as coisas conforme necessário para ajudar cada aluno a ter sucesso.

Há desafios no caminho para a inclusão total na escola. Alguns alunos podem precisar de apoio extra para acompanhar os colegas, e pode ser difícil garantir que todos tenham acesso aos recursos necessários. No entanto, com esforço e colaboração, esses desafios podem ser superados.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;(ECA, 2019, p. 44)

Investir em treinamento para professores e garantir que haja recursos adequados disponíveis são passos importantes para promover a inclusão escolar. Todos nós temos um papel a desempenhar na construção de uma comunidade escolar inclusiva e acolhedora. Quando trabalhamos juntos para alcançar esse objetivo, todos os alunos se beneficiam.

PROMOVENDO A PARTICIPAÇÃO DE TODOS: ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Quando falamos sobre promover a participação de todos na escola, estamos nos referindo a garantir que cada aluno se sinta parte da comunidade escolar e tenha a oportunidade de contribuir e se envolver ativamente nas atividades escolares. Isso é importante porque quando todos os alunos participam, a escola se torna um lugar mais animado e divertido, e todos podem aprender mais juntos.

A escola é uma boa consumidora de tecnologia, contudo é preciso investigar se este consumo é satisfatório e atenda realmente as necessidades de alunos e professores. A educação é um processo, não um fim em si mesmo, portanto 6 precisa sofrer intervenções positivas para o seu aprimoramento. O uso das tecnologias na área da educação pode exercer um papel importante na relação ensino-aprendizagem. (ARAUJO, VIEIRA, KLEM, KRESCIGLOVA, 2017, p. 925.)

Existem várias estratégias práticas que podem ajudar a promover essa participação. Uma delas é garantir que todos os alunos tenham acesso a recursos e apoio adequados para suas necessidades individuais. Isso pode significar oferecer materiais de aprendizagem adaptados, fornecer ajuda extra em sala de aula ou garantir que os alunos com deficiência tenham acesso a tecnologias assistivas.

Outra estratégia importante é criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos se sintam valorizados e respeitados. Isso pode ser feito promovendo o respeito mútuo entre os alunos, ensinando habilidades de resolução de conflitos e incentivando a amizade e a colaboração entre os colegas.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

Além disso, é fundamental envolver os alunos ativamente no processo de tomada de decisão na escola. Isso pode incluir permitir que os alunos escolham seus próprios projetos de aprendizagem, participem de clubes e atividades extracurriculares e tenham uma voz nas políticas e práticas da escola.

Outra maneira de promover a participação de todos é fornecer oportunidades para os alunos compartilharem suas culturas, interesses e habilidades uns com os outros. Isso pode envolver celebrar festividades culturais, realizar feiras de ciências ou talentos, ou simplesmente permitir que os alunos compartilhem suas histórias e experiências de vida.

Em resumo, promover a participação de todos na escola envolve criar um ambiente inclusivo e acolhedor, oferecer apoio e recursos adequados, envolver os alunos na tomada de decisões e fornecer oportunidades para compartilhar e aprender uns com os outros. Quando todas essas estratégias são implementadas de forma eficaz, todos os alunos se sentem valorizados e capacita-

dos a contribuir para a comunidade escolar.

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz depromover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguaisoportunidades [...].(ONU, 1959)

Outra estratégia importante para promover a participação de todos é o reconhecimento e valorização das habilidades e interesses individuais de cada aluno. Isso significa que a escola deve oferecer uma variedade de atividades e projetos que permitam que os alunos expressem suas paixões e talentos. Isso pode incluir clubes extracurriculares, programas de arte e música, esportes e outras atividades que atendam aos interesses diversos dos alunos.

Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados.

(SALAMANCA, 1994)

Além disso, é crucial que os professores estejam preparados para atender às necessidades variadas dos alunos e proporcionar um ambiente de aprendizado que seja acessível a todos. Isso pode envolver o uso de diferentes estratégias de ensino e avaliação, adaptação de materiais didáticos e tecnologia assistiva, conforme necessário.

Outro aspecto importante é promover a colaboração entre os alunos. Os projetos em grupo e as atividades de aprendizado cooperativo não apenas incentivam a participação de todos, mas também ajudam os alunos a desenvolverem habilidades sociais importantes, como trabalho em equipe, comunicação e resolução de problemas.

Por fim, é essencial que os pais e a comunidade também sejam parceiros no processo de promover a participação de todos na escola. Eles podem contribuir com recursos adicionais, apoio emocional e participação ativa em eventos escolares. Quando todos - alunos, professores, pais e comunidade - trabalham juntos em prol da participação de todos, a escola se torna um lugar verdadeiramente inclusivo, onde cada aluno é valorizado e tem a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

É importante implementar políticas e práticas que promovam a acessibilidade física e emocional na escola. Isso pode incluir a criação de espaços acessíveis para alunos com mobilidade reduzida, a disponibilidade de recursos de apoio emocional, como conselheiros e psicólogos escolares, e a promoção de um ambiente de respeito e empatia entre todos os membros da comunidade escolar.

Outra estratégia eficaz é o desenvolvimento de programas de mentoria, onde alunos mais experientes podem oferecer orientação e apoio para aqueles que estão enfrentando dificuldades acadêmicas ou sociais. Isso não apenas ajuda os alunos a se sentirem mais conectados e apoiados, mas também promove um senso de responsabilidade e liderança entre os estudantes mais velhos.

Por fim, é fundamental realizar avaliações regulares e revisões das práticas de inclusão da escola, garantindo que estejam atendendo adequadamente às necessidades de todos os alunos. Isso pode envolver a coleta de feedback dos alunos, pais e funcionários, bem como a análise dos resultados acadêmicos e sociais para identificar áreas de melhoria contínua.

Em resumo, promover a participação de todos na escola requer uma abordagem abrangente e colaborativa, que envolva todos os membros da comunidade escolar. Ao implementar estratégias práticas e sustentáveis, a escola pode criar um ambiente inclusivo onde cada aluno se sinta valorizado, respeitado e capacitado a alcançar seu pleno potencial.

SUPERANDO OBSTÁCULOS PARA GARANTIR A PARTICIPAÇÃO DE TODOS

Às vezes, existem coisas que dificultam que todos os alunos participem plenamente na escola. Isso pode incluir problemas como falta de recursos, dificuldades de aprendizado ou até mesmo bullying. Mas é importante encontrar maneiras de superar esses obstáculos para garantir que todos tenham a oportunidade de participar e se sentir bem na escola.

Uma maneira de superar esses desafios é oferecer ajuda extra para alunos que precisam. Isso pode ser em forma de aulas de reforço, apoio emocional ou recursos especiais para alunos com necessidades especiais.

Outra coisa importante é garantir que todos se sintam seguros na escola. Isso significa combater o bullying e criar um ambiente onde todos se sintam respeitados e aceitos.

Além disso, é importante ouvir os alunos e entender quais são seus desafios específicos. Às vezes, eles têm boas ideias sobre como melhorar as coisas na escola.

Quando todos trabalham juntos para superar esses obstáculos, é possível criar

uma escola onde todos se sintam bem-vindos e tenham a chance de aprender e crescer juntos como afirma Silva (2011):

> A inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos. É também um desafio. E, porque é um desafio, constitui-se como um valor, uma vez que nos obriga a tomar mais consciência da heterogeneidade e da ou das respostas a que ela nos obriga, também quando estamos na esfera da educação (SILVA, 2003, p.120)

Um dos principais obstáculos para a inclusão escolar é a falta de recursos adequados. Isso pode incluir coisas como materiais de ensino, tecnologia, pessoal especializado e instalações acessíveis. Para superar essa barreira, é importante que a escola, juntamente com pais, comunidade e órgãos governamentais, trabalhe para garantir o acesso a recursos suficientes para atender às necessidades de todos os alunos.

Além disso, as dificuldades de aprendizado podem representar um grande desafio para muitos alunos. Alguns podem precisar de apoio extra para acompanhar o ritmo das aulas ou para lidar com dificuldades específicas de aprendizagem, como dislexia ou TDAH. Nesses casos, é essencial oferecer programas de apoio e recursos adicionais, como tutores ou terapeutas, para ajudar esses alunos a terem sucesso acadêmico.

Outro obstáculo significativo é o bullying e a exclusão social. Alunos que são vítimas de bullying ou que se sentem excluídos podem ter dificuldade em se envolver completamente na vida escolar. É fundamental implementar políticas antibullying e promover uma cultura de respeito e inclusão, onde todos os alunos se sintam seguros e valorizados.

Por fim, é importante reconhecer que cada aluno é único e pode enfrentar desafios diferentes. Portanto, é essencial adotar uma abordagem individualizada para apoiar as necessidades de cada aluno e garantir que todos tenham a oportunidade de participar plenamente na vida escolar.

Ao superar esses obstáculos e trabalhar juntos para criar um ambiente inclusivo, podemos garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e se sentir valorizados na escola.

Outro desafio comum é a falta de compreensão e sensibilidade em relação às necessidades específicas de certos grupos de alunos, como aqueles com deficiências físicas, mentais ou emocionais. Superar esse obstáculo envolve aumentar a conscientização e a educação sobre as diversas necessidades dos alunos, além de implementar políticas e práticas inclusivas que atendam a essas necessidades de maneira eficaz.

Além disso, questões relacionadas à diversidade cultural, religiosa e linguística também podem representar desafios para a inclusão escolar. É fundamental promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade, reconhecendo e celebrando as diferentes origens e identidades dos alunos. Isso pode envolver a incorporação de currículos culturalmente relevantes, oferecendo suporte linguístico para alunos que falam outras línguas, e promovendo a compreensão intercultural e a aceitação mútua entre os alunos.

Outro obstáculo importante é a resistência à mudança por parte de alguns membros da comunidade escolar. Nem sempre é fácil implementar novas políticas e práticas inclusivas, e pode haver resistência por parte de alguns professores, pais ou até mesmo alunos. Superar essa resistência requer um esforço contínuo de conscientização, educação e engajamento de todos os interessados, destacando os benefícios e valores da inclusão para toda a comunidade escolar.

Em resumo, superar os obstáculos para garantir a participação de todos na escola requer um compromisso coletivo e contínuo de todos os membros da comunidade escolar. Isso envolve a identificação e abordagem proativa dos desafios que podem impedir a inclusão, além de promover uma cultura de respeito, compreensão e aceitação mútua entre todos os alunos. Quando todos trabalham juntos para superar esses obstáculos, podemos criar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e capacitados a alcançar seu pleno potencial.

Outro desafio significativo para a inclusão escolar é a falta de conscientização e formação adequada para os educadores. Muitas vezes, os professores podem não estar totalmente preparados para lidar com as diversas necessidades e realidades dos alunos em sala de aula. Isso pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas ou em uma abordagem unilateral para o ensino, abandonando alguns alunos. Para superar esse obstáculo, é essencial investir em programas de desenvolvimento profissional contínuo que capacitam os educadores a adotarem abordagens diferenciadas, sensíveis à diversidade e inclusivas.

Além disso, a falta de coordenação e colaboração entre os diferentes departamentos e profissionais dentro da escola também pode representar um obstáculo para a inclusão. Por exemplo, os serviços de apoio aos alunos com necessidades especiais podem ser isolados do resto da comunidade escolar, resultando em lacunas no suporte e na comunicação. Superar esse desafio requer uma abordagem integrada e colaborativa, onde todos os profissionais da escola trabalhem juntos em prol do sucesso

de cada aluno.

Outra barreira para a inclusão pode ser a falta de acesso a recursos e apoio fora do ambiente escolar. Por exemplo, alunos com deficiências podem enfrentar dificuldades para acessar serviços de saúde ou terapias fora da escola, o que pode afetar seu bem-estar e desempenho acadêmico. Nesses casos, é importante estabelecer parcerias com organizações comunitárias e serviços de apoio para garantir que os alunos recebam o suporte necessário além da escola.

É importante reconhecer que a inclusão escolar é um processo contínuo e dinâmico, que requer compromisso e esforço constante de toda a comunidade escolar. Ao enfrentar os desafios e superar as barreiras para a participação de todos, podemos criar um ambiente escolar onde cada aluno se sinta valorizado, respeitado e capacitado a alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

CONCLUSÃO

A inclusão escolar é fundamental para garantir que todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e capazes de aprender e crescer na escola. Superar os obstáculos para a inclusão requer um esforço coletivo de toda a comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, pais e alunos. Ao promover uma cultura de respeito, diversidade e apoio mútuo, podemos criar um ambiente escolar inclusivo onde todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

É importante lembrar que a inclusão não é apenas uma meta a ser alcançada, mas sim um processo contínuo de aprendizado e adaptação, que requer compromisso e dedicação a longo prazo. Ao trabalharmos juntos para promover a inclusão, estamos criando um futuro mais justo, equitativo e acolhedor para todas as crianças.

Reconhecer que a inclusão escolar vai além das paredes da sala de aula. Ela se estende para além do ambiente acadêmico, influenciando as interações sociais e o desenvolvimento pessoal dos alunos. Ao promover a inclusão, estamos construindo não apenas uma escola, mas sim uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Para garantir o sucesso da inclusão escolar, é essencial que continuemos a enfrentar os desafios e superar as barreiras que possam surgir. Isso requer um compromisso contínuo com a educação e sensibilidade para as necessidades individuais de cada aluno.

No entanto, os benefícios da inclusão escolar superam em muito os desafios. Quando todos os alunos são valorizados e incluídos, a escola se torna um lugar mais rico em diversidade, criatividade e aprendizado. Cada aluno tem a oportunidade de contribuir com suas próprias habilidades e perspectivas únicas, enriquecendo a experiência de aprendizado para todos.

Portanto, ao investirmos na promoção da inclusão escolar, estamos investindo no futuro de nossas comunidades e sociedade como um todo. É um compromisso que vale a pena e que deve ser abraçado por todos os envolvidos na educação de nossas crianças. Juntos, podemos construir um mundo onde cada aluno seja respeitado, valorizado e capacitado a alcançar seu pleno potencial na escola e além dela.

Ao continuar a jornada em direção à inclusão escolar, é essencial lembrar que cada pequeno passo faz uma diferença significativa. Desde as políticas escolares até as interações diárias em sala de aula, cada ação pode contribuir para criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

Isso significa estar aberto ao aprendizado contínuo e à adaptação conforme as necessidades dos alunos evoluem. Significa também cultivar uma cultura de empatia e respeito, onde todos os membros da comunidade escolar se sintam valorizados e ouvidos.

À medida que avançamos em direção a um futuro mais inclusivo, devemos lembrar que a jornada nunca está completa. Sempre haverá novos desafios a enfrentar e oportunidades para crescer e aprender juntos.

Portanto, vamos nos comprometer a continuar a promover a inclusão escolar em nossas escolas e comunidades. Ao fazer isso, não estamos apenas construindo um ambiente mais justo e equitativo para nossos alunos, mas também investindo no potencial ilimitado de cada criança para fazer uma diferença positiva no mundo.

Devemos permanecer vigilantes na identificação e superação de obstáculos que possam surgir no caminho da inclusão. Isso requer um compromisso coletivo e contínuo de todos os membros da comunidade escolar, bem como parcerias com organizações externas e apoio dos órgãos governamentais.

Celebrar os sucessos alcançados, mesmo que sejam pequenos, e aprender com os desafios enfrentados. Cada passo em direção à inclusão escolar nos aproxima de uma sociedade mais justa, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de prosperar e contribuir de forma significativa.

Com determinação e compaixão, na construção de escolas e comunidades verdadeiramente inclusivas, onde todos os alunos possam florescer e alcançar seu pleno

potencial.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, S. P.; VIEIRA, V. D.; KLEM, S. C. dos S.; KRESCIGLOVA, S. B. Tecnologia na educação: contexto histórico, papel e diversidade. IV jornada de didática, III seminário de pesquisa do CEMAD. 31 de janeiro, 01 e 02 de fev. de 2017.

ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos da Criança. Adotada em 20 de novembro de 1959. Disponível em:

http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-dacrianca.html -Acesso em: 15 de março de 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília, DF. Senado,1998.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de jul. de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266- Acesso em: 08 de março de 2024.

BRASIL. Resolução n°3.447, de 9 de dez. de 1975. Declaração das Pessoas com Deficiências. Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf.- Acesso em: 10 de março de 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.

Acesso em: 07 de março de 2024.

RESUMO

Nos últimos anos, o Brasil tem recebido uma quantidade expressiva de migrantes e refugiados, dentre eles, muitas crianças, situação que vem exigindo uma resposta das escolas. Para além da questão de compreender e debater tais fluxos contemporâneos de deslocamento, as instituições de ensino lidam com o desafio de acolher e integrar esses alunos que chegam ao País, valorizando ao mesmo tempo suas culturas de origem. O presente artigo tem por objetivo explorar o fluxo migratório contemporâneo na Cidade de São Paulo e o acesso de imigrantes e refugiados à Rede Municipal de Educação. Por meio de revisões bibliográficas este estudo também aborda conceituação de xenofobia, imigração e refúgio, contextos e legislação. O artigo também traz algumas ideias de atividades sugeridas por educadoras da Rede municipal de são Paulo por meio do currículo da cidade. A inclusão de imigrantes nas escolas requer um esforço conjunto da comunidade escolar, das autoridades educacionais e da sociedade em geral para superar os desafios e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. A diversidade é uma riqueza que deve ser valorizada e promovida em todos os espaços educacionais. Por isso, é essencial que o currículo da cidade de São Paulo inclua conteúdos relacionados à história e à cultura dos povos imigrantes, promovendo o respeito mútuo, a empatia e a compreensão entre as diferentes etnias e culturas presentes na cidade. Dessa forma, a educação contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, tolerantes e abertos ao diálogo intercultural.

Palavras-chave: Imigrante, refugiados, inclusão, escola, diversidade e currículo.

ABSTRACT

In recent years, Brazil has received a significant number of migrants and refugees, including many children, a situation that has required a response from schools. In addition to the issue of understanding and debating such contemporary flows of displacement, educational institutions deal with the challenge of welcoming and integrating these students who arrive in the country, while valuing their cultures of origin. This article aims to explore the contemporary migratory flow in the City of São Paulo and the access of immigrants and refugees to the Municipal Education Network. Through bibliographical reviews, this study also addresses the conceptualization of xenophobia, immigration and refuge, contexts and legislation. The article also brings some ideas for activities suggested by educators from the São Paulo municipal network through the city's curriculum. The inclusion of immigrants in schools requires a joint effort from the school community, educational authorities and society in general to overcome challenges and ensure that all students have equal opportunities for learning and development. Diversity is a wealth that must be valued and promoted in all educational spaces. Therefore, it is essential that the curriculum in the city of São Paulo includes content related to the history and culture of immigrant people, promoting mutual respect, empathy and understanding between the different ethnicities and cultures present in the city. In this way, education contributes to the formation of more aware, tolerant and open citizens to intercultural dialogue.

Keywords: Immigrant, refugees, inclusion, school, diversity and curriculum.

INTRODUÇÃO

O termo migrante tem uma aplicação aos deslocamentos internos em seu próprio país ou podem se referir a um deslocamento internacional, nas duas hipóteses, normalmente, decorre de um ato voluntário. E, de um modo geral, o imigrante efetua o fluxo migratório por um ato volitivo. O refugiado o faz de uma maneira forçada, por diversas hipóteses analisadas.

Nos últimos anos, o Brasil tem recebido uma quantidade expressiva de migrantes e refugiados, dentre eles, muitas crianças – situação que vem exigindo uma resposta das escolas. Para além da questão de compreender e debater tais fluxos contemporâneos de deslocamento, as instituições de ensino lidam com o desafio de acolher e integrar esses alunos que chegam ao País, valorizando ao mesmo tempo suas culturas de origem (MATUOKA, 2017).

O presente artigo tem por objetivo explorar o fluxo migratório contemporâneo na Cidade de São Paulo e o acesso de imigrantes e refugiados à Rede Municipal de Educação. Por meio de revisões bibliográficas este estudo também aborda conceituação de xenofobia, imigração e refúgio, contextos e legislação. O artigo também traz algumas ideias de atividades sugeridas por educadoras da Rede municipal de são Paulo por meio do currículo da cidade.

A presença de alunos imigrantes de di-

ferentes nacionalidades resulta na composição de ambientes pluriétnicos, multilíngues e multiculturais, demandando mudanças no papel social das escolas, que historicamente tiveram a função de difundir a língua oficial e contribuir para a constituição de uma identidade nacional, condições necessárias para garantir a coesão dos estados nacionais modernos (ZANOTTI, 1972).

Em alguns países, como Portugal, a integração de alunos imigrantes tem exigido a revisão de políticas, modelos teóricos e práticas educacionais. O enfrentamento de manifestações de preconceito, discriminação, xenofobia contra os alunos imigrantes e de minorias étnicas, o ensino e a aprendizagem da língua não materna, a formação dos profissionais na perspectiva da educação intercultural são ações apontadas em pesquisas5 como necessárias para reduzir o insucesso escolar dos imigrantes e promover a sua inclusão social e educacional (CARDOSO, 2005; NASCIMENTO, 2013).

No Brasil, segundo dados do censo escolar de 2016 (INEP, 2017), 72.826 alunos estrangeiros estão matriculados na educação básica. Os grupos mais numerosos são os estudantes de nacionalidade boliviana (9757 matrículas), estado-unidense (9.029), portuguesa (7435), japonesa (5840), paraguaia (5253), argentina (3437), espanhola (3285), entre outros.

No estado de São Paulo, a Secretaria Estadual da Educação (2017) informa que estão matriculados nas escolas estaduais 9,5 mil alunos estrangeiros, representando um aumento de 66% em relação a 2010, ano que registrava 5,7 mil alunos. São Paulo é o município com maior número de alunos de outras nacionalidades (5.636 matrículas), sendo 58% bolivianos (3.281).

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2016), 4.067 alunos imigrantes estão na rede municipal de ensino, sendo aproximadamente 78% de origem latino-americana, de 17 nacionalidades. Os grupos mais numerosos são de nacionalidade boliviana (2.633 matrículas), paraguaia (123 matrículas), argentina (118 matrículas) e peruana (110 matrículas) (KOHATSU; RAMOS, 2020).

A inclusão de imigrantes nas escolas pode ser um processo complexo e desafiador, por diversos motivos que veremos ao longo dessa revisão. Com tudo, a inclusão de imigrantes nas escolas requer um esforço conjunto da comunidade escolar, das autoridades educacionais e da sociedade em geral para superar os desafios e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. A diversidade é uma riqueza que deve ser valorizada e promovida em todos os espaços educacionais.

MIGRANTES E REFUGIADOS NO BRASIL: QUAIS OS SEUS DIREITOS?

Entre os anos de 2011 e 2019, o Brasil presenciou um intenso fluxo migratório, registrando mais de 1 milhão de imigrantes, de acordo com dados de 2020 do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). Essa migração contou com um grande número de refugiados, visto que entre os anos de 2018 e 2020 foram registradas mais de 272 mil solicitações de refúgio no país, segundo o Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio da Cáritas RJ (PARES Cáritas RJ). Isso significa que atualmente milhares de migrantes e refugiados vivem no Brasil e, com isso, surgem preocupações acerca da integração social e do acolhimento dessas pessoas, que buscam por uma vida digna (POLITIZE, 2021).

Nesse sentido, torna-se importante a proteção dessas pessoas, na garantia dos seus direitos fundamentais.

A história do Brasil se relaciona com o processo migratório que ocorreu em seu território desde o seu descobrimento pelos europeus, em 1500. A colonização do Brasil por Portugal, que visava a exploração da terra em conjunto com o povoamento da região, estimulou a vinda de estrangeiros ao território nacional.

Durante o período colonial (1530 – 1822) houve um intenso fluxo migratório não apenas de europeus ao país, mas também um grande número de migrações forçadas para o trabalho agrário e rural de exploração dos recursos da terra. Estima-se que entre os séculos XVI e XIX, cerca de 5 milhões de africanos foram trazidos ao Brasil para serem escravizados, trabalhando como mão-de-obra compulsória (POLITIZE, 2021).

Assim, a vinda de imigrantes, somado com a existência dos povos indígenas nativos da região, resultou nas bases de fundação da sociedade brasileira que conhecemos hoje. Após a independência, em 1822, a lógica do povoamento continuou sendo um fenômeno praticado no Brasil, resultando na formação de diversas colônias e províncias.

Durante esse período, especialmente no século XIX e início do XX, a imigração de europeus brancos foi estimulada, com base na ideia de um processo “civilizatório” do Brasil, em que o racismo contra negros e indígenas ainda era evidente, mesmo com a abolição da escravidão em 1888.

Um exemplo foi a publicação do Decreto nº 3784 de 1867, que garantia aos colonos europeus recém-chegados 10 dias de hospedagem às custas da coroa portuguesa, a atribuição de um lote de terra, a possibilidade de emprego pelo prazo de 6 meses, entre outros benefícios (POLITIZE, 2021).

Contudo, os migrantes não possuíam os mesmos direitos e liberdade dos cidadãos

brasileiros e ficavam submetidos às leis nacionais, sem proteções específicas. Assim, a origem dos direitos dos migrantes e refugiados no Brasil ocorre somente na segunda metade do século XX. E é o que veremos a seguir.

CONQUISTA DOS DIREITOS DOS MIGRANTES E REFUGIADOS NO BRASIL

Além de não possuir proteções legais, os estrangeiros no início do século XX no Brasil passaram a ter maiores restrições em relação à participação social, sob a justificativa da segurança nacional. Ocorre que grande parte dos operários e trabalhadores nessa época no país eram estrangeiros e, em busca de melhores condições de trabalho, começaram a participar ativamente dos movimentos trabalhistas (POLITIZE, 2021).

Assim, em 1907 foi publicada a primeira lei de expulsão de estrangeiros do Brasil, o Decreto nº 1.641, que determinava que qualquer estrangeiro que comprometesse a tranquilidade pública poderia ser expulso do território nacional.

Já em 1938, foi aprovada a primeira legislação que regulava a entrada de imigrantes no país, com o objetivo de moldar a composição do povo brasileiro.

Assim, o Decreto nº 406 foi publicado, impedindo a entrada de pessoas com deficiência, pessoas de etnia cigana e os considerados "indigentes" e "vagabundos" (preceitos muitas vezes utilizados para barrar a entrada de nãobrancos) (POLITIZE, 2021).

Então, foi somente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que os direitos dos migrantes e refugiados no Brasil foram reconhecidos. Isso aconteceu devido às consequências da guerra, que geraram um número enorme de refugiados não só na Europa, mas no mundo.

Assim, a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou em 1951 a Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados, definindo pela primeira vez o conceito de refugiado.

Como resultado, no ano de 1960 o Brasil aprovou a Convenção internamente, integrando os seus dispositivos à legislação nacional no ano seguinte, por meio do Decreto nº 50.215/1961, reconhecendo os direitos dos migrantes e refugiados no Brasil (POLITIZE, 2021).

OS DIREITOS ATUAIS DOS MIGRANTES E REFUGIADOS NO BRASIL

O Decreto nº 50.215 continua em vigor nos dias de hoje, estabelecendo os princípios e as normas previstas na Convenção de 1951. Além disso, em 1972 foi aprovado o Decreto nº 70.946, promulgando o Protocolo de 1967 sobre o Estatuto dos Refugiados no âmbito nacional (POLITIZE, 2021).

Assim, fica garantido aos refugiados no Brasil o respeito aos direitos humanos, o direito à não discriminação, à igualdade de tratamento, ao trabalho, à educação pública, à assistência pública, à liberdade, à previdência social, à proibição de expulsão ou rechaço do território nacional, entre outros.

Já com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os estrangeiros passaram a ser protegidos constitucionalmente no Brasil, com base nos princípios da dignidade da pessoa humana e da igualdade. Segundo o seu artigo 5º, caput:

"Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade"

Assim, em 1991 é editada a Portaria Interministerial nº 394 do Ministério da Justiça, determinando proteção aos refugiados no Brasil na dinâmica processual para solicitação e concessão de refúgio (POLITIZE, 2021).

Com isso, no prazo de 30 dias após a entrada no país, é possível solicitar uma cédula de identidade para estrangeiros, válida por 2 anos e que pode ser substituída quantas vezes forem necessárias. Além disso, fica garantido o fornecimento de Carteira de Trabalho e Previdência Social.

Mais tarde, em 1997, foi editada a Lei nº 9.474, redigida em parceria com o Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Essa lei é considerada pela ONU uma das mais modernas e abrangentes por adotar um conceito ampliado sobre refugiados no Brasil (POLITIZE, 2021).

Eles ficam definidos como indivíduos que por perseguição de raça, religião, nacionalidade, grupo social, opiniões públicas ou generalizadas violações de direitos humanos, são obrigados a deixar seu país de origem e, ao se encontrarem fora do seu país, não podem ou não querem retornar para ele.

NOVA LEI DE MIGRAÇÃO

No ano de 2017, foi aprovada uma lei de regulamentação da migração no país. Chamada de nova Lei de Migração, a Lei nº 13.445/2017 se soma às demais leis sobre migrantes e refugiados no Brasil e, segundo o doutor em direito Marcelo Torelly (2017), torna o país uma referência internacional

no aspecto da governança migratória (POLITIZE, 2021).

Essa lei passa a tratar o movimento migratório como um direito humano, repudiando a xenofobia e garantindo ao migrante, em condição de igualdade com os cidadãos nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, em conformidade com a Constituição de 1988, como vimos anteriormente.

Um grande avanço possibilitado foi a aprovação do visto humanitário para migrantes e apátridas (pessoas que não possuem a nacionalidade reconhecida por nenhum país) que vêm ao Brasil (POLITIZE, 2021).

O visto permite que essas pessoas ingressem e permaneçam no Brasil por conta de diversos motivos, como grave violação de direitos humanos, desastre ambiental, conflitos armados, instabilidades institucionais, entre outros.

A nova Lei de Migração também regulamentou os procedimentos de deportação, expulsão e extradição (entrega de um imigrante suspeito, investigado ou condenado por crime ao país que requer a entrega).

A deportação fica definida como a retirada obrigatória de migrantes em situação documental irregular no país. A expulsão, por sua vez, fica definida como a retirada obrigatória de migrantes que cometem crimes previstos na lei e são proibidos de reingressar ao Brasil. Já a extradição é requerida por via diplomática e ocorre em casos de crime cometido no território do Estado requerente, quando o extraditando estiver respondendo a processo investigatório ou penal ou ter sido condenado pelas autoridades do Estado requerente (POLITIZE, 2021).

CURRÍCULO DA CIDADE: POVOS MIGRANTES: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

O documento currículo da cidade: povos migrantes está em consonância com a Política Municipal para a População Imigrante, a Lei Municipal nº 16.478/2016, que assevera a garantia de direitos no Município de São Paulo. A partir de um panorama sobre a Rede Municipal de Ensino, pudemos ver como é ampla a diversidade cultural no Município de São Paulo e nas escolas, o que nos estimula a refletir sobre a importância de reconhecer e valorizar esse patrimônio comum da humanidade nas diferentes práticas cotidianas.

Um passo necessário a ser dado nesse caminho é identificar a origem das e dos estudantes, de suas famílias e da comunidade próxima à escola. É importante ter um olhar atento, uma vez que muitos bebês, crianças e jovens nasceram no Brasil e têm nacionalidade brasileira, mas sua família tem origem migrante, ou mesmo, muitas delas podem residir em São Paulo, mas ter nascido ou ter a família de outras cidades e regiões de todo o Brasil. Reconhecer a origem de estudantes e da própria equipe que trabalha na escola é indispensável para poder incluir nas ações cotidianas conteúdos que dialoguem com a bagagem cultural presente nas experiências de todas as pessoas que convivem no espaço escolar e, portanto, valorizar a diversidade cultural. É imprescindível que o tema da mobilidade humana faça parte do conteúdo de debates e aprendizado de todas as escolas, ainda que o número de estudantes migrantes seja pouco expressivo. As migrações são parte da vida da cidade de São Paulo, do Brasil e do mundo, e certamente em algum momento se farão presentes também na realidade das e dos estudantes, seja no ambiente escolar ou na vida cotidiana.

Essa ação sozinha, no entanto, muitas vezes não é suficiente. Se uma escola conta com estudantes de diferentes estados brasileiros como Minas Gerais e Pernambuco, e de países como Angola, Bolívia, China, Haiti e Síria, é importante também buscar a história, as manifestações artísticas – incluindo música, literatura, cinema, dentre muitas outras –, a língua que se fala em cada um desses estados e países, ou, por vezes, as diferentes línguas faladas, tendo a preocupação de transcender aquelas introduzidas pelo passado colonial e incluir as línguas nativas no cotidiano do aprendizado. Ter contato com uma língua distinta da falada por aqui, a Língua Portuguesa, pode ser entendido como uma grande barreira no acolhimento de novas e novos bebês, crianças, jovens e adultos estudantes na escola.

Muitas vezes, nossa primeira reação ao sabermos que uma pessoa fala outra língua é a de criar uma fronteira: não vamos conseguir nos comunicar. E, sob essa justificativa, não buscar nos aproximarmos, conhecermos a sua trajetória, criarmos atividades que incluam a diversidade linguística ou nos preocuparmos se aquela criança, jovem ou adulto mais calado está, de fato, aprendendo. A língua falada representa mais do que a forma como nos comunicamos com outras pessoas. Ela é a ponte que estabelecemos com as nossas origens e a maneira como entendemos a nós mesmos. A língua nos traz o sentimento de pertencimento. E muitas famílias migrantes desejam manter a sua língua em casa, como forma de cultivar a sua própria cultura.

Outras questões podem ser apresentadas a partir das atividades desenvolvidas. As possibilidades educativas são múltiplas. Nas listas a seguir algumas ideias de atividades sugeridas por educadoras da Rede:

NA EDUCAÇÃO INFANTIL PODEMOS UTILIZAR EM NOSSAS PRÁTICAS:

Livros com protagonistas migrantes, sobretudo as nacionalidades que temos na RME;

bonecas e bonecos de diversas tonalidades e características (cabelos crespos e curtos, tranças, cabelos lisos com pele clara, escura, representando diversidade étnica e racial);

contos de princesas, rainhas e super-heróis de outros países, para permear o imaginário infantil, como por exemplo de princesas africanas e asiáticas;

imagens no espaço escolar que representem a diversidade racial, cultural (mural, painel);

convite às famílias migrantes para contação de histórias, realização de culinária de seus países;

ao longo do ano, promover eventos como, por exemplo, a festa da família com presença marcante de alimentos, adereços, músicas, de diversos países e de diversas regiões do Brasil;

trazer para as rodas de música a diversidade musical, canções dos países dos diversos continentes;

brincadeiras com tecidos (sling, aguayo etc.) como fazem as famílias bolivianas, angolanas dentre outros países;

costura manual com cola e construção de livros de tecidos (para vivenciar a costura, sendo esta parte do trabalho de muitos familiares migrantes);

construção de instrumentos musicais com sementes já que diversos países do mundo utilizam sementes para construção de instrumentos musicais;

danças e movimentos das diversas etnias;

NO ENSINO FUNDAMENTAL I PODEMOS UTILIZAR EM NOSSAS PRÁTICAS:

Livros com protagonistas migrantes, sobretudo as nacionalidades que temos na RME;

contos de princesas, rainhas e super-heróis de outros países, para permear o imaginário infantil, para além das princesas europeias;

imagens no espaço escolar que representem a diversidade racial, cultural (mural, painel);

convite às famílias migrantes para contação de histórias, realização de culinária de seus países;

ao longo do ano, promover eventos como, por exemplo, a festa da família com presença marcante de alimentos, adereços, músicas, de diversos países e de diversas regiões do Brasil;

apresentar as conquistas históricas de diversas nacionalidades; • trazer acontecimentos importantes de outros países (sobretudo daqueles em que nasceram as crianças ou seus familiares migrantes);

contar a história a partir de outras narrativas, não somente a europeia;

construção de cartazes com a diversidade étnica;

escrita de cartas entre as turmas, como se cada uma fosse um país;

construção de cartões postais com imagens de pontos turísticos dos diversos países;

construção de um jornal ou revista com temáticas como: "O Mundo é aqui", contando feitos interessantes ou informações sobre os países de origens dos migrantes da escola;

produção de culinária das diversas regiões;

entrevista escrita, filmada e editada com familiares migrantes;

teatro dos contextos sociais vivenciados nos diversos países;

escrita de poemas e parlendas com histórias de migração;

conhecer as histórias de migração da turma, incluindo migração na família, de amigos e vizinhos e dos próprios estudantes, considerando a perspectiva da migração interna e internacional, e adotando a premissa "somos todos migrantes"

NO ENSINO FUNDAMENTAL II, MÉDIO E EJA PODEMOS UTILIZAR EM NOSSAS PRÁTICAS:

Livros com protagonistas migrantes, sobretudo as nacionalidades que temos na RME;

imagens no espaço escolar que representem a diversidade racial, cultural (mural, painel);

convite às famílias migrantes para contação de histórias, realização de culinária de seus países;

ao longo do ano, promover eventos como, por exemplo, a festa da família com presença marcante de alimentos, adereços, músicas de diversos países e de diversas regiões do Brasil;

apresentar as conquistas históricas de diversas nacionalidades;

trazer acontecimentos importantes de outros países (sobretudo daqueles em

que nasceram os estudantes ou seus familiares migrantes);

contar a história a partir de outras narrativas, não somente a europeia;

construção de cartazes com a diversidade étnica;

escrita de cartas entre as turmas, como se cada uma fosse um país;

construção de cartões postais com imagens de pontos turísticos dos diversos países;

construção de um jornal ou revista com temáticas como: "O Mundo é aqui", contando feitos interessantes ou informações sobre os países de origens dos migrantes da escola;

produção de culinária das diversas regiões;

entrevista escrita, filmada e editada com familiares migrantes;

teatro dos contextos sociais vivenciados nos diversos outros países;

escrita de poemas com história de migração;

conhecer as histórias de migração da turma, incluindo migração na família, de amigos e vizinhos e dos próprios estudantes, considerando a perspectiva da migração interna e internacional, e adotando a premissa "somos todos migrantes".

desfile de roupas dos diversos países confeccionados pelos estudantes (a EJA pode aproveitar as pessoas que costuram e costurar);

construção de jogos dos países, regras e normas;

Slam e batalha de rinhas escritas pelos estudantes;

conhecer artistas plásticos, musicais e atrizes e atores migrantes;

pintar os muros com artes de outros países (no caso dos últimos anos do

Fundamental II, Médio e EJA, os estudantes podem realizar a atividade);

informações sobre outros países nos murais informativos.

Para além das sugestões de atividades apresentadas a troca de experiências pode trazer novos olhares e possibilidades de práticas, considerando a necessidade de autoria de cada Unidade Educacional a partir de sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como no mundo, a conquista dos direitos dos migrantes e refugiados no Brasil é recente, marcando um longo período de omissão do Estado brasileiro em como lidar de maneira adequada com os estrangeiros em seu território. Nesse sentido, apesar do avanço legislativo, é preciso que ações e medidas, tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil, sejam tomadas para que essas pessoas sejam incluídas socialmente e tratadas de maneira digna.

O currículo da cidade de São Paulo é de extrema importância para compreendermos esses avanços e a diversidade cultural e étnica da cidade, principalmente no que diz respeito aos povos imigrantes que contribuíram para a formação da metrópole. Ao longo da história, São Paulo recebeu milhares de imigrantes de diversas partes do mundo, que trouxeram consigo suas tradições, costumes, línguas e crenças. Essa diversidade é parte fundamental da identidade da cidade e se reflete em vários aspectos da vida paulistana, como na culinária, música, artes, arquitetura e festividades.

O currículo da cidade de São Paulo valoriza e reconhecer o papel dos imigrantes na construção da metrópole, colocando em destaque suas contribuições para a cultura, economia, e sociedade paulistana. Este reconhecimento é fundamental para promover a inclusão e a valorização da diversidade, além de fortalecer o sentimento de pertencimento dos imigrantes e suas comunidades. Por isso, é essencial que as práticas pedagógicas do currículo da cidade de São Paulo incluam conteúdos relacionados à história e à cultura dos povos imigrantes, promovendo o respeito mútuo, a empatia e a compreensão entre as diferentes etnias e culturas presentes na cidade. Dessa forma, a educação contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, tolerantes e abertos ao diálogo intercultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÓGUS, Lúcia; RODRIGUES, Viviane. Os refugiados e as políticas de proteção e acolhimento no Brasil: História e Perspectivas. Revista Dimensões, vol. 27, p.

101-114, 2011.

BREITENVIESER, Camila Barrero. Políticas para Migrantes: formação da agenda do governo municipal de São Paulo. 2019. 207f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo). Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas (FGV), 2019

CARDOSO, A. J. G. As interferências linguísticas do caboverdiano no processo de aprendizagem do português Dissertação de

Mestrado em Relações

Interculturais. Universidade Aberta, Lisboa, 2005

IBGE (2020). Panorama – São Paulo.

Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama Acesso em: 29/06/2024.

KOHATSU, Lineu N.; RAMOS, Maria da C. P.; RAMOS, Natalia. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/MRJCDFcLGqrvjV9N6GHdGhn/# Acesso em 28/06/2024.

MATUOKA; Ingrid. Como integrar alunos migrantes, valorizando suas culturas? 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/comoescola-integrar-alunos-migrantes-valorizando-cultura/> Acesso em: 29/06/2024.

POLITIZE, Migrantes e refugiados no Brasil: quais os seus direitos? 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/migrantes-e-refugiadosno-brasil/> Acesso em 29/06/2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Currículo da cidade povos imigrantes orientações pedagógicas, 2023. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/migracidades/wp-content/uploads/2021/02/Sao-Paulo-Orientacoes-Pedagogicas.pdf> Acesso em 29/06/2024.

ZANOTTI, L. J. Etapas históricas de la política educativa Buenos Aires: Editorial (1972). Universitária de Buenos Aires.

A A ARTE E SEUS BENEFÍCIOS DESDE A TENRA IDADE

NORMA LÚCIA SILVA DE SOUZA

RESUMO

A arte é importante na educação infantil porque pode ajudar as crianças a desenvolver a criatividade e a capacidade de expressão. Além disso, a arte pode ajudar as crianças a compreender melhor o mundo ao seu redor e a desenvolver habilidades como observação, interpretação e resolução de problemas. Os benefícios da arte nas crianças oferecem uma grande oportunidade para os mais pequenos expressarem a sua individualidade e desenvolverem a sua capacidade intelectual. Visitar museus e exposições ajuda-os a descobrir a sua sensibilidade e a formar a sua base cultural. Algo que se implementa na educação infantil é dar-lhes a oportunidade de experimentar diferentes técnicas e materiais, deixando que experimentem diferentes tipos de tintas, papéis e outras ferramentas para que possam descobrir o que mais gostam. O educador pode ensinar as crianças sobre diferentes artistas e estilos, mostrar-lhes obras de arte de diferentes épocas e lugares do mundo e conversar com eles sobre os artistas que as produziram. Para estimular a criatividade e o pensamento crítico, deve dar-lhes a oportunidade de fazer perguntas e expressar suas opiniões sobre arte. É importante lembrar que cada criança é diferente e pode ter interesses e habilidades diferentes no que diz respeito à arte. O mais valioso é fomentar o amor pela arte e dar-lhes a oportunidade de explorar e aprender de uma forma divertida.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educador; Explorar; Oportunidade.

INTRODUÇÃO

Um horizonte antropológico não é um limite; Ao contrário, tem por finalidade a ampliação da experiência, que, nas ciências, no final do século XIX, traçaria um caminho metodológico para acessar a observação da humanidade em suas origens, o que ajudaria a refundar as bases da eterna verdades a priori , agora relativas e humanas.

Mas quais são as concepções estéticas da arte infantil neste horizonte? Esta questão leva-nos necessariamente a explorar a origem antropológica da arte, onde a arte e a sua transmissão funcionam, como um continuum na experiência do homem pré-histórico, onde a expressão e a mão tomam forma através da inscrição e da sua transferência cultural.

Traços, que incorporam significado; “formas simbólicas” que criam o mundo, tecendo diversos universos culturais e singulares. Gráficos, índices, signos, que como unidade antropológica configurarão uma nova linguagem de signos expressivos chamada “arte”, diferente e autônoma da linguagem como linguagem.

Dessa forma, a arte no seu retorno à origem é a capacidade inata de todas as pessoas, incluindo crianças, pré-escolares e adolescentes.

A arte infantil é, portanto, uma linguagem expressiva que, na sua práxis cultural, foi condicionada pelo sistema, concepções, práticas e discursos da arte e da pedagogia, sendo consequentemente privilégio dos homens, das altas elites e dos dotados até ao século XIX, período em cujo desenho como ensino das artes plásticas, passará a fazer parte da educação popular, por meio da Escola Nova, após a promoção dos estudos sobre a criança, seu desenho e seu desenvolvimento artístico que foram sendo gerados, e que progressivamente contribuíram para o constituição de um novo campo de conceituação, conhecimento e análise do ensino das artes.

Porém, apesar da ascensão do estudo da arte infantil, desde a psicologia, a pedagogia e a semiologia mais contemporânea, é evidente que, mesmo no século XXI, é um campo de análise esquecido no campo da filosofia estética.

Este artigo é uma abordagem entre outras possíveis que, apoiada na “transdução” como método interpretativo, elabora uma transferência de concepções filosóficas da estética contemporânea para a arte infantil, em cujas singularidades ela se torna significativa como arte. Isso significa desmontar as teorias, extrair significados e ressignificá-los na análise estética da arte infantil, pré e adolescente, com foco específico na expressão gráfico-plástica.

HORIZONTE DA ARTE INFANTIL COMO LINGUAGEM SEMIÓTICA

Estética Semiótica é uma análise estética, situada num campo de interpretação da arte, como linguagem de signos expressivos (índices, traços, manchas...) que é autônoma da linguagem como linguagem, reinterpretando as teorias da semiótica e da semiologia, a partir das quais também podem ser redefinidas a arte infantil, até agora objeto de questionamento por pedagogos, artistas e psicólogos.

A Estética Semiótica baseia-se na concepção da estética como expressão da sensibilidade, ou aisthesis, e a arte é uma manifestação humana inata desde a infân-

cia. A partir daí, a arte infantil constitui uma linguagem expressiva, cujos signos artísticos (pegadas, gráficos, cores, etc.) preservam a aisthesis como unidade antropológica; e a diversidade de significados que apresenta como linguagem expressiva é decodificável e interpretável, graças à sua polissemia como signo.

Porém, para poder navegar e compreender esta interpretação, é preciso viajar sem a antiga tradição estética, restrita à grande arte, às grandes obras e aos grandes artistas, que renunciaram à aisthesis , em busca de um sentido historicamente transcendente.

Aliviados do fardo de sua hegemonia, mergulhemos na evolução biológica proposta por Darwin, que propôs um novo paradigma que possibilitou gradativamente novas leituras em todos os campos das ciências humanas no século XIX. Um desses caminhos foi aberto por Leroi Gourhan (1971), ao descobrir a surpreendente evolução do rosto (na expressão e na linguagem) e da mão (nas ferramentas e nos ofícios), resultado das mudanças na percepção dos hominídeos ao se levantarem., desenvolvendo um cérebro complexo e deslocando o olfato e o paladar, através da visão e da audição, transformando-se em uma mão preênsil que fabricava ferramentas, impulsionando a humanidade para além do horizonte da terra.

Segundo Ceballos (2006), a proposta de Gourhan baseia-se na evolução mental, associada ao social e à linguagem, ao passo que, ao ficar em pé, o homem privilegia a visão e a audição como órgãos que se conectam com o externo (ver, ouvir, perceber, pensar) sobre o paladar. e cheiram como órgãos internos que estão conectados ao interior junto com a mão.

A mão especializa-se, saindo da sua função de deslocamento e apreensão, encontrando a função útil (fazer, objeto) e a face a função de expressão (expressão, linguagem, pensamento,). A mão dará origem ao sistema técnico e a face ao sistema verbal. Segundo Ceballos, tudo isto, aliado à transformação da linguagem através da organização dos sons e dos gestos expressivos, dará consequentemente a possibilidade de conceber símbolos expressivos e a sua transformação em comunicação gráfica.

Os instrumentos de simbolização (mão, corpo, rosto) e os de leitura simbólica (ouvidos, olhos, paladar, tato, olfato) dão origem a uma leitura totalizante que chamaremos de estética, que se configura a partir da relação evolutiva entre mãorosto e linguagem útil.

Tal revisão filogenética e a percepção sensorial como fonte primordial da expressão humana colocaram a estética no horizonte antropológico de onde todas as formas de sensibilidade estética como capacidade inerente ao homem estão no mesmo nível e lugar, até agora reservado à arte.

Esta visão, juntamente com os estudos de Saussure (2008), cujo encontro com os elementos elementares da linguagem na base antropológica do homem e na sua fisiologia, destacou a importância da cultura no significado da linguagem e da arte.

Encontramos tal ideia no conceito de Dutton:

> ...o campo das línguas naturais é semelhante ao campo da arte quando considerado no seu aspecto intercultural: ambos mostram uma troca entre as estruturas profundas inatas e os mecanismos da vida emocional, por uma coisa. lado e um vasto oceano de material cultural condicionado pela história (DUTTON, 2010, p. 51).

Abrindo este horizonte estético, não existe uma arte acima da outra, e todas as suas práticas são manifestações estéticas, que coexistem com outras formas de exterioridade. Nesta perspectiva, a arte não se reduz a estilos, expandindo-se a todas as expressões artísticas, incluindo aquelas as quais os limites entre o objeto e a realidade foram apagados, fragmentados ou acentuados, e também aquelas onde o artista procura a referencialidade do objecto; além de outros aos quais a expressão foi amalgamada com suas formas de conteúdo, pois "o signo icônico não se reduz simplesmente a uma imagem ou realidade, nem o iconismo visual é um dispositivo de ilusão de ótica" (SALABERT, 2003, s/p).

Nesse sentido, na compreensão semiótica da arte infantil, o signo gráfico, como indicaria Salabert, em relação ao signo pictórico "é determinado pelo trabalho de produzi-los" (SALABERT, 2003, s/p).

Pelo ato de exteriorização, a pintura infantil é um corpo de inscrições, onde convergem a tríade de referentes sígnicos proposta por Pierce (1987): tanto o representamen (referência ao meio), o objeto (referência ao objeto) e o interpretante, (referência à consciência interpretante).

O estilo de pintura infantil como aisthesis, responde ao duplo propósito de referencialidade e expressão, onde a preeminência de sua indexicalidade, ou traço de seus gestos, não apaga ou suprime a tríade referencial do signo que Pierce propõe, porque a criança acessa a realidade, extrai suas formas, qualidades e possibilidades (representamen) de objetos ou eventos (objeto), e a matéria gráfica inscrita é interpretável a partir da psicologia, da pedagogia, da estética ou do gosto pessoal (consciência interpretativa).

Mas, além disso, a construção semió-

tica dos signos da arte infantil é o resultado da exegese, isto é, de trazer à tona o interior e captá-lo numa superfície de inscrição através de signos plásticos como registro e traço indicial de um ser sensível, capaz de comunicando-se com uma linguagem verdadeira para a imagem. Contudo, de acordo com pesquisas anteriores (ZAPATA 2006, 2007, 2009, 2013), não se pode ignorar que a aisthesi artística como condição inata depende de condições fisiológicas universais (filogenéticas) e individuais (ontogenéticas e genéticas) e de condições psicoafetivas e emocionais. socioculturais, como estímulos ambientais que condicionam o desenvolvimento artístico da criança e suas formas de expressão.

A análise estética da arte infantil deve alimentar-se da investigação ou do estudo destas teorias. A arte infantil não se sustenta como tal em concepções estéticas e críticas restritas à grande arte em termos de forma, conteúdo ou estilo;

Se forem estudadas as etapas do desenvolvimento artístico, pode-se entender, por exemplo, que o desenho infantil começa com uma etapa abstrata, expressiva, sem conteúdo referencial explícito. Contudo, isso não significa que, na baixa iconicidade do desenho da criança pequena, não haja processo de representação interno-externo, nem desapareça na obra de Kandinsky ou Pollock.

O homem é o único animal que, desde a mais tenra infância, é capaz de transformar espontaneamente uma ideia em escrita. Os signos gráficos da criança substituem as representações internas e as reconstroem como ícones, índices ou traços que virtualizam suas ideias, independentemente de sua semelhança com o objeto, ou de seu baixo nível de consciência, transformando-as em símbolos gráficos ao utilizá-los como tais, dando-lhes assim um valor simbólico, comunicativo e expressivo, que embora não seja dado pela autonomia artística ou por convenção de estilo como a Arte Abstrata de Kandinsky, ou o Expressionismo Abstrato de Pollock, é dado como expressão interpretativa da criança.

Nos termos de Salabert, a iconicidade da obra está ligada a processos prioceptivos, ou seja, externos, enquanto a indexicalidade pictórica está ligada à expressão e percepção do próprio corpo no próprio ato de pintar. "Assim, o corpo de expressão é um território, o lugar espaço-temporal de uma apropriação. É dizer forma com referência a esse corpo equivale a dizer traço, sinal de uma expressão" (Salabert, 2003, p. 167) enquanto a referencialidade nos guia pelo caminho do iconismo do "superficial".

Portanto, a implementação da arte infantil é "um jogo entre um procedimento semiótico e um procedimento estético" (Salabert, 2003, p. 169), onde a linguagem e a arte se unem como construções semióticas que comprometem realidades individualizadas, ao mesmo tempo que -processos culturais. Nesse processo de construção semiótica do trabalho infantil, os signos da realidade codificada convergem em diferentes níveis de consciência dependendo da idade, como sugere Matthews (2002), por meio de imagens pictóricas, que Salabert chama de hipoícones.

O desenho da criança constitui então a virtualização do mundo, materializada por meio de signos pictóricos. Para Salabert, o artista representa na pintura uma substância real (corpo eidético/objeto de expressão) que abrange a representação de entidades do mundo desde um alto grau de iconicidade até o formalismo não figurativo (Salabert, 2003). Portanto, o trabalho da criança de aproximadamente dois anos representa uma "questão textural"., uma grafia espontânea, traços, índices, enfim; um traço anicônico (baixo grau de referencialidade) que é um signo pictórico (abstrato); um corpo de expressão, embora não se refira a nenhum objeto. Nesta fase do desenho, geralmente identificada pelos autores como um rabisco desordenado ou disforme (sem forma/sem ordem), que chamaremos devido ao seu carácter textural como uma fase expressiva (não figurativa ou anicónica), onde os signos apresentam uma forma de conteúdo e forma de expressão dissolvidas no mesmo plano; não há distinção de qualquer substância, dada a sua falta de referencialidade.

A criança pequena expressa, não representa, apresenta, materializa e "cria" uma imagem real, ao passo que não imita, nem pretende representar, apresentando algo novo que de fato não existia; porque seus primeiros desenhos não possuem um significado poético em sentido estrito. Não muito longe desses primeiros traços indiciais, o bebê descobre que ao registrar a marca do lápis numa superfície de inscrição pode criar imagens, dando um salto cognitivo que o preparará para a representação de ideias mentais, tanto referentes ao objeto quanto simbólicas (pintura), bem como não se referir ao objeto ou à notação (escrita, matemática, música).

Na representação pictórica de crianças e jovens, devido ao caráter gradual do seu desenvolvimento cognitivo, o nível de expressão predominará sobre o nível de conteúdo, até que se invertam e combinem. O plano de expressão de Salabert consiste em "Expressão pessoal no sentido físico da escrita ou da texturalidade, resultado da projeção da dimensão somática do sujeito numa obra, através de formas que se tornam significativas" (Salabert, 2003, p. 195), características do desenho infantil que levaram a psicologia a interpretar a personalidade, os medos e a inteligência da criança.

Se estivermos diante de uma linguagem, diante de um sistema organizado de signos e símbolos, teremos que tentar compreendê-la como tal. O modelo semiótico permite uma abordagem fiável do fenómeno das construções iconográficas autónomas na infância, tendo em conta as suas funções básicas (MARTÍNEZ, 2002, s/p).

A tese de Martínez, sem ser estética, propõe aplicar um modelo linguístico ao trabalho infantil, para encontrar o seu significado cultural-convencional, codificando as estruturas visuais do desenho, com base na sintaxe e na semântica, isto é, significado, encontrando imagens iconográficas com diferentes níveis de significado simbólicocultural, ligações entre sintaxe visual e ligações semânticas entre conteúdos.

O modelo aplica as qualidades à linguagem pictórica infantil, concebida como cadeias de signos, símbolos, metáforas e metalinguagens, com significados culturais. Em contrapartida, à concepção exposta a partir de Salabert, no modelo de Martínez, as primeiras grafias perdem todo o sentido dada a sua aniconicidade e a falta de referências semânticas. Além disso, as manifestações artísticas infantis não se reduzem a processos semióticos.

Nos processos asemióticos internos propostos pela semiótica como linguagem independente da linguagem, os signos são irredutíveis à convenção cultural, emergindo como traços, rastros e marcas psíquicas quase sempre inconscientes e ocultas, enigmas que os psicólogos têm chamado de fantasmas ou alegorias inconscientes.

Por outro lado, os signos artísticos transformados em sintaxe, semântica e metáforas visuais necessitam que a linguagem seja codificável e decodificável. Ou seja, uma arte por meio da linguagem. Correlato, cuja racionalidade ignora a sua aisthesis, a sua indexicalidade e o seu significado como experiência estética, incapaz de interpretar a sua singularidade como expressão.

A imanência da sua expressão e do seu conteúdo não pode ser separada, são irredutíveis - ainda que em termos linguísticos - devido à sua polissemia, podem ser examinados teoricamente separadamente, como faces de um mesmo signo; daí as diferenças conceituais que é capaz de suscitar como sentido.

Afirmamos esta concepção em Arnheim (1989), que, desmistificando a linguagem como sinônimo de pensamento, atribui à percepção a conjunção entre ambiente (matéria sígnico-simbólica) e pensamento (abstração simbólica).

Para Arnheim, o pensamento: “opera por meio das coisas às quais a linguagem se refere, referentes que em si não são verbais, mas perceptivos” (ARNHEIM, 1989, p. 145). Nessa perspectiva, “toda percepção é simbólica” (ARNHEIM, 1989, p. 248) na medida em que os sinais visuais, sonoros e hápticos são matéria visível, audível, gustativa, cheirável ou palpável, que desencadeiam processos sinápticos na rede de neurônios. circuitos do sistema nervoso, ao qual toda matéria perceptível é transformada em imagem, som, sabor, cheiro, sensação; promovendo emoções, pensamentos, conexões semióticas e asemióticas que produzem novas relações simbólicas, ideias, ou reforçam a memória, e que externalizados através de representações gráficas notacionais ou simbólicas, o corpo, ou a fala, saem de dentro para fora como matéria simbólica ou semiótica, entre outras formas de nos manifestarmos como humanos.

A arte infantil não é um espelho da linguagem, é uma linguagem autônoma com signos que se conectam com seu público. De tal forma que, sem serem complexos como os signos artísticos da arte adulta, e da grande arte, sejam potentes e capazes de transmitir significados sem a intermediação da linguagem. É matéria indexical, um traço, um registro virtual que sincretiza o desenvolvimento e as experiências de vida, por meio de uma superfície de inscrição.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ARTE

No Ensino Pré-escolar, o infante, em seu procedimento de aquisição de conhecimento, necessita de vivências para erigir novos entendimentos, fomentando a formação do saber de maneira inventiva e relevante. Por conseguinte, para os pequeninos, o processo educativo no Ensino Pré-escolar assume uma importância singular, principalmente durante as primeiras vivências no campo das Expressões Plásticas. Conforme Ferraz e Fusari afirmam,

desde muito pequena a criança participa das práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, enfim dos grupos com os quais convive. Gradativamente, ela vai descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos (e outras crianças) no dia a dia. A sua formação como sujeito em processo de humanização vai se estruturando a partir das experiências assimiladas em interação com as outras pessoas. É, pois inserida no ambiente afetivo e cultural que a criança vai desenvolver seu processo de socialização. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 41).

É imprescindível que o docente esteja consciente de seu papel, a fim de promover abordagens significativas, potencializando a percepção e a criatividade. Como instigador,

ele tem a responsabilidade de buscar e ampliar a experiência artística na vida dos pequenos no Ensino Pré-escolar, oferecendo diversas possibilidades em termos de materiais, suportes, entre outros. Isso é evidenciado pelo relevante documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil/DCNEI, que propõe como estratégia a imersão da criança nas expressões artísticas, por meio da vivência e reflexão sobre a arte. Segundo as DCNEI,

as Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além do volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais. (RCNEI, 1998, p. 85).

Para que isso se concretize, é necessário incorporar a prática das Expressões Plásticas no dia a dia do ambiente educacional, ampliando a conexão da criança com o entorno que a cerca, uma vez que a vivência artística permite que os pequenos expressem suas emoções, temores e desapontamentos, ações essenciais para o desenvolvimento de suas habilidades. Dessa forma, a Arte desempenha um papel relevante no contexto escolar e na sociedade, exercendo a capacidade de unir indivíduos por meio de suas diversas manifestações de sabedoria, instigando descobertas e aproximando uns dos outros, seja por meio de uma escultura, música, dança, entre outras formas. Conforme afirmam Martins, Picosque e Guerra,

a comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e o sentimento das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 14).

A Expressão Artística possibilita a exploração de ideias, conflitos e desempenha um papel no avanço intelectual, estimulando a capacidade de compreender o entorno. Na Etapa Inicial da Educação, isso não é diferente, a Arte se configura como um meio de comunicação, sendo as representações visuais valiosas aliadas na percepção do ambiente, nos eventos, sentimentos, tradições e em tudo que nos cerca.

A Arte viabiliza a compreensão e a percepção das coisas, dos objetos, das formas, texturas, linhas, cores e de tudo relacionado às representações visuais. Além disso, hoje em dia, os recursos tecnológicos e audiovisuais podem oferecer mais possibilidades para ampliar o repertório visual, contribuindo para o processo criativo da criança.

É uma verdade que as Expressões Visuais estão de forma direta conectadas à fantasia, que se apresenta como uma ação perceptível vinculada aos receios, afetos, sensações e visões do universo que as rodeia.

Conforme Paulo Freire (1996, p.69):

Homens e mulheres somos os únicos seres que social e historicamente, nos transformamos em capazes de adquirir conhecimento. Portanto, somos os únicos em quem aprender se torna uma jornada criativa, algo, por conseguinte, muito mais enriquecedor do que simplesmente repetir a instrução fornecida. Aprender para nós é erigir, reconstruir, constatar para transformar, o que não se realiza sem disposição ao perigo e à aventura do espírito.

A Arte é o meio pelo qual a humanidade procura inovar ao longo das eras e de suas circunstâncias, buscando se aprimorar a cada dia. A arte não deve ser considerada somente como recreação e diversão. A Arte na Educação Primária é essencial, uma vez que intensifica a expressão das crianças, colaborando em sua maneira de existir e se situar no mundo, assim como interpretar o mundo como elas o veem, de se conhecer e conhecer o outro, de lidar com o imaginativo e desenvolver outras manifestações.

Conforme as palavras de Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 43), "a linguagem da arte propõe um intercâmbio de sensibilidades, um diálogo agradável entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos proporciona".

A arte é crucial por ser uma exigência humana de expressão, e seu progresso acontece no meio social e cultural: ela engloba as manifestações, o sensível, o estético em comunicação com o mundo que a circunda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito geral desta pesquisa abordou a compreensão da relevância da

disciplina de Artes desde a tenra idade, o que foi comprovado por meio da elaboração deste estudo.

Considerando que a Arte proporciona às crianças nessa fase escolar, percebese que o desenvolvimento integral abrange os aspectos psicológicos, físicos, intelectuais e sociais.

Os professores necessitam de novas abordagens metodológicas para promover o desenvolvimento dos alunos, reconhecendo que isso não é uma tarefa fácil, uma vez que não possuem suporte adequado para adquirir recursos e orientar o processo de ensino.

Com base na análise dos trabalhos realizados para a elaboração deste artigo, fica evidente a necessidade de rever as práticas educacionais no ensino da Arte, evitando que os alunos se acostumem com as mesmas metodologias.

É essencial promover um estudo colaborativo entre profissionais da área, que resulte em uma proposta reflexiva de currículo, direcionada às experiências dos alunos e alinhada às práticas da escola, a fim de construir novos conhecimentos e promover seu desenvolvimento integral.

Em pesquisas futuras, espera-se que este trabalho possa contribuir tanto para os estudantes que atuarão nessa modalidade, como também para os professores que já estão envolvidos, servindo como fonte de pesquisa e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNHEIM, R. "O desenvolvimento. In Villa Ortiz, J. (Ed.), Mesera, R. (Trad.): Arte e Percepção Visual. Psicologia da Visão Criativa", Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires. 1962.

ARNHEIM, R. Novos ensaios sobre psicologia da arte (M. Cóndor Urduña, traduzido). Madri: Aliança. 1989.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). 3 v.

Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEBALLOS, H. Da arte das sociedades às sociedades artísticas. Medellín:

Pontifícia Universidade Bolivariana. 2006.

DOMÍNGUEZ, J. Cultura de julgamento e experiência da arte. Ensaios . Medellín: Editorial Universidade de Antioquia. 2003.

DUTTON, D. O instinto da arte. Beleza, prazer e evolução humana (C. Font Paz, Trad.). Madri: Paidos Editorial. 2010.

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

MARTÍNEZ GARCÍA, ML. Indicadores socioculturais nas representações gráficas infantis. Arte, Indivíduo e Sociedade , pp. 103-109. 2002.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles.

Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo. São Paulo: FDT, 1998.

MATTHEWS, J. A arte da infância e da adolescência. A construção do sentido da arte. Espanha: Paidos. 2002.

MONTOYA GÓMEZ, J. Explosões linguísticas, expansões estéticas. Meedellín: Universidade Nacional da Colômbia. 2008.

SALABERT, P. O pensamento visível . Faculdade de Ciências Humanas e Econômicas. Medellín, Colômbia: Universidade Nacional da Colômbia. 2003.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO (TEA) E A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PAMELA MEDEIROS ALBUQUERQUE

RESUMO

A inclusão de crianças com qualquer tipo de deficiência na sala de aula regular sempre foi considerado um desafio para os professores, que nem sempre se sentem capacitados para este processo. Quanto se trata do transtorno do espectro autismo, não é diferente. Como toda criança, a criança com TEA também possui capacidade de avançar em seu aprendizado, possui habilidades que devem ser exploradas pelo professor, e possui saberes prévios que também devem ser valorizados e considerados. Entretanto, para que esta inclusão e este trabalho sejam possíveis, e seja de qualidade, é preciso que não apenas o professor desta criança, mas toda a equipe escolar, esteja preparada para tal. Incluir a criança com TEA é permitir que ela desenvolva não apenas seu aprendizado e seu aspecto cognitivo, mas também desenvolva sua autonomia e sua sociabilidade. Sendo assim, a inclusão de crianças é possível, e o professor tem importante papel no processo de aprendizagem deste aluno.

Palavras-chave: TEA; Inclusão; Professor.

ABSTRACT

The inclusion of children with any type of disability in the regular classroom has always been considered a challenge for teachers, who do not always feel qualified for this process. As far as autism spectrum disorder is concerned, it is no different. Like all children, children with ASD also have the ability to advance their learning, have skills that should be explored by the teacher, and have prior knowledge that should also be valued and considered. However, for this inclusion and this work to be possible, and to be of quality, it is necessary that not only the child's teacher, but the entire school team, be prepared for this. Including children with ASD is to allow them to develop not only their learning and cognitive aspects, but also to develop their autonomy and sociability. Therefore, the inclusion of children is possible, and the teacher has an important role in the learning process of this student.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Inclusion. Teacher's role.

INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual diz respeito à inteligência da criança, que demonstra uma enorme dificuldade de aprendizado. Dentre as deficiências, é a mais comum, e a mais difícil de trabalhar na sala de aula regular. Para estes alunos, se faz necessária uma intervenção diferenciada do professor, que, por sua vez, precisa estar apto e sentir-se preparado para este trabalho, além de estabelecer parceria com os profissionais da Educação Especial e com as famílias.

Desta forma, e diante da necessidade de incluir estes alunos, é preciso pensar em estratégias que permitam o avanço do aprendizado, a socialização, e que desenvolva as habilidades que já possuem. Além disso, é preciso investir na formação de professores, para que se sintam em condições de realizar um trabalho qualitativo com estas crianças.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é compreender como se dá a inclusão da criança com deficiência intelectual na sala de aula regular de Educação Infantil, e os objetivos específicos são: compreender o que vem a ser a Educação Infantil, compreender a história da deficiência intelectual e o que ela é, e compreender o que é inclusão e qual são o papel do professor na inclusão destas crianças na sala de aula de Educação Infantil.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de compreender a inclusão com um processo possível, que permite que a criança com deficiência intelectual também se desenvolva e alcance seus objetivos de aprendizado.

O problema que norteia esta pesquisa é: como incluir crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil?

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1. EDUCAÇÃO INFANTIL- O QUE É?

Até o século XIX, a educação das crianças era feita pelos pais. Não haviam escolas específicas para elas, uma vez que elas não eram vistas como sujeitos com necessidades próprias, e sim como adultos em miniatura. Nesse período, aqui no Brasil, os professores travaram grande batalha para que a educação das crianças não fosse mais papel da família, mas que existissem escolas específicas para elas.

A partir de então, as creches e pré-escolas passaram a fazer parte da Educação Básica aqui no país. Nos países euro-

peus, estas escolas surgiram quase no mesmo período que surgiram no Brasil, com a chegada das indústrias, no início do século XIX. Entretanto, a concepção que se tinha sobre como educar estas crianças nesse período, uma vez que eram instituições voltadas para pais e mães que estavam trabalhando nas indústrias, e que pertenciam a classes sociais mais baixas, era de uma educação pobre para os pobres.

Na França, país que deu origem à nomenclatura creche, que significa "manjedoura", "lugar que acolhe crianças pequenas", as escolas infantis atendiam crianças de zero a dois anos de idade, indo depois disso para outros locais, destinados a cuidar de crianças de três a seis anos de idade. Nessas instituições, as crianças eram preparadas para a escola propriamente dita.

Este mesmo formato de atendimento às crianças também era encontrado, nesse período, na Inglaterra e na Alemanha.

No Brasil, o surgimento das creches data do ano de 1889, no Rio de Janeiro, com a república, e passa a atender crianças de todas as classes sociais, uma vez que no sistema monárquico apenas as crianças da nobreza eram atendidas nessas instituições. O cunho destas instituições, até então, era assistencialista, não escolar. Entretanto, os jardins de infância datam do ano de 1880, antes das creches.

Mas com a industrialização crescendo cada vez mais, o número de mulheres trabalhando fora também aumentou, o que, por sua vez, aumentou o número de crianças precisando ser atendidas pelas creches, e que, portanto, aumentou a quantidade de creches existentes.

Uma vez que isto aconteceu, as indústrias precisaram a se adaptar com esta nova realidade, já que muitas destas crianças deixadas nestas instituições eram muito pequenas. Sendo assim, as indústrias precisaram ceder com o direito à amamentação, por exemplo, e todas estas mudanças levaram à regulamentação do trabalho feminino.

No governo Vargas, surge a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que obrigavam as indústrias que possuíam mais de trinta mulheres trabalhando a manterem creches para as crianças pequenas. Surgem, então, algumas nomenclaturas: berçário para crianças de zero a dois anos, maternal para crianças de dois a quatro anos e jardim de infância para crianças de quatro e cinco anos.

No ano de 1940, surge no Brasil a Casa da Criança, que atendia todos estes grupos de crianças citados acima. Vinte anos depois, uma grande mudança marcou estas instituições: o surgimento da lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961, que garante à criança de até seis anos, atendida até então apenas para cuidados, o direito de receber educação formal. O surgimento desta lei teve grande influência estrangeira, como da ONU e da UNICEF.

Em 1971 foi aprovada a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que transformou o ensino em primeiro e segundo grau, visando a profissionalização destes estudantes. Vale ressaltar que, neste período, o Brasil passava pelo período da ditadura militar, cuja ideologia predominava em todos os locais, inclusive e principalmente, nas escolas.

Para eles, a classe mais pobre representava um perigo ao regime se instruída na escola a pensarem e refletirem sobre o momento em que viviam, e que, portanto, manter um atendimento assistencialista era o mais indicado.

Para FREITAS (2003):

(...) esse era um plano de atendimento de massas que pregava a prevenção dos problemas sociais mediante o amparo das mães e das crianças, não com programas educacionais, mas com ações destinadas a resolver problemas específicos, como "tomar conta" ou "dar merenda", ou ainda campanhas voltadas para a doação de agasalhos. (FREITAS 2003, p.98)

Desta forma, os jardins de infância passaram a ser, mais ainda, de acesso restrito à maior parte das crianças. É importante lembrar que, neste período, os jardins de infância, assim como a creche, eram instituições assistencialistas, com o mesmo intuito de cuidar das crianças cujas mães precisavam trabalhar; o que mudava era apenas o espaço físico em que cada grupo era atendido.

No mundo, de maneira geral, surgiram muitos nomes que revolucionaram o pensamento sobre a escola. Entre eles, podemos destacar Oberlin, na França, Pestalozzi, na Suíça e Owen, na Escócia. Entretanto, o grande destaque quando se trata de Educação Infantil é o alemão Froebel.

Froebel é considerado o "pai do jardim da infância". Esta nomenclatura dada por ele surgiu pelo fato dele fazer uma analogia entre as crianças e as plantas, dizendo que ambas, se bem cuidadas e podadas no momento certo, rendem bons frutos, sendo o professor, nesse contexto, o jardineiro.

O jardim de infância, entretanto, nem sempre foi uma ideia bem aceita, pois ainda havia resistência em considerá-lo uma instituição de ensino. No Brasil, mais especificamente em São Paulo, o jardim de infância se firmou como tal, seguindo o modelo de escola proposto por Froebel entre os anos de 1892 e 1897, através do diretor de escola Gabriel Prestes.

No ano de 1920, Antonio Sampaio Dória deu uma nova definição ao jardim de infância, defendendo a importância da parceria entre escola e família, que deixava evidente a diferença entre o trabalho nas creches e nas escolas de Educação Infantil.

Foi com a Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que houve avanços significativos na Educação Infantil no Brasil, que trouxe o acesso à creche e à pré-escola como direito de todas as crianças, e traz a Educação Infantil como parte da Educação Básica brasileira. Em 1990, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente, que determina que é dever do Estado oferecer ensino público e gratuito, além de acesso e permanência, a todas as crianças em idade escolar de creches e pré-escolas.

Sobre o papel da escola, de acordo com a LDB (1996):

(...) tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996, Art. 29).

Além desses, outros documentos que amparam a Educação Infantil também surgiram, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que revisou as práticas pedagógicas deste grupo, além de outras questões.

Sendo assim, podemos perceber que a Educação Infantil, no Brasil e no mundo, passou por grandes transformações e desafios, e passa por eles até os dias de hoje. Muitos conceitos e práticas foram de modificando, e hoje a Educação Infantil é vista com outro olhar pelos professores, que precisam rever constantemente sua prática, buscando um aprendizado significativo à criança.

2.EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando pensamos em pessoas com deficiência, dificilmente nos remetemos a um cenário antigo. Mas não é bem assim. A existência de pessoas com deficiência data desde a Antiguidade; a diferença desse período para os dias atuais é o tratamento que estas pessoas recebem e como são vistas pela sociedade.

Antigamente, as pessoas com deficiência eram chamadas de anormais e sem capacidade de convívio social, e não eram apenas discriminadas; ia muito além disso. As crianças nascidas com algum tipo de deficiência eram abandonadas pelos pais para morrerem, e esta prática era muito comum.

Esta prática durou por muito tempo, e as crianças que sobreviviam eram desprezadas e marginalizadas, por serem consideradas inúteis. Este tratamento não vinha apenas dos membros da sociedade, mas era uma prática realizada pela própria família.

Ainda na Antiguidade, não apenas os deficientes eram colocados à margem da sociedade; da mesma forma era com os doentes e os idosos. Esta prática também acontecia no Brasil, que por volta do século XVI eram menosprezadas e colocadas para realizar trabalhos simples e manuais. Segundo MAZZOTA (2005):

Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribui para que as pessoas portadoras de deficiência, por serem diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas. (MAZZOTA, 2005, p. 16)

O uso da nomenclatura “Educação Especial” ainda não existia na Antiguidade, uma vez que foi apenas na Idade Média que começaram a surgir as primeiras preocupações no tocante às pessoas que possuíam deficiência, fosse física ou mental.

A Antiguidade foi um período extremamente difícil para a pessoa com deficiência, que ou eram negligenciadas por todos, inclusive exterminadas, ou eram consideradas possuídas pelo demônio, fato este que seria, por sua vez, uma punição aos pais do deficiente por algo que teriam feito de errado.

Com o passar do tempo, na Idade Média, o comportamento das pessoas em relação ao deficiente foi lentamente se modificando, passando de marginalização para sentimentos de piedade e cuidado. Foi também nesse período, em que ainda se atribuía a deficiência com obra demoníaca, e que houve grande expansão do cristianismo, que houve aumento na procura por rituais de exorcismo e benzedura, garantindo a salvação dessas pessoas.

Nesse período, as pessoas deficientes não eram mais abandonadas à morte e nem negligenciadas. Passaram a receber moradia e alimentação em hospícios, de maneira muito precária e sem nenhuma higiene, e não participavam do convívio social. Nestes espaços, não ficavam apenas pessoas com deficiência, mas também os doentes, os idosos, os moradores de rua, etc., que levava a um alto nível de mortalidade. Sobre estas condições as quais os deficientes eram submetidos, traz CORRÊA (2010):

A história da Educação Especial ou das pessoas com necessidades especiais, da Antigüidade até a Idade Média, mostra que o extermínio, a discriminação e o preconceito marcaram profundamente a vida dessas pessoas que, quando sobreviviam, não tinham outra alternativa senão a vida à margem da sociedade. Mesmo que isso acontecesse sob o véu do abrigo e da caridade, a

exclusão era o caminho naturalmente praticado naquela época (CORRÊA, 2010, p. 16).

Com o fortalecimento do cristianismo, a igreja ganhou força e suas concepções também. Entre elas, a de que as pessoas com deficiência eram criaturas de Deus, e que, por isso, não poderiam ser abandonadas, mortas nem segregadas. Em contrapartida, foi também nesse período que ganhou força a inquisição. Nela, a pessoa com deficiência poderia ser exterminada, com aval da igreja.

Por volta do século XVI, os médicos e filósofos da época passaram a afirmar que as pessoas com deficiência eram necessitadas de tratamento médico. Vale ressaltar que, neste período, a medicina não acreditava no tratamento da deficiência meio para auxiliar a pessoa em seu desenvolvimento. Na verdade, a medicina acreditava que estas pessoas eram inaptas ao aprendizado, sem qualquer possibilidade de avanço ou recuperação.

Entretanto, mesmo com este ponto de vista, a pessoa com deficiência já não era mais julgada pela igreja, mas sim pela medicina. Neste período, surgem os hospitais psiquiátricos, que passam a receber as pessoas com deficiência para serem internados, caso fossem consideradas estorvos para a sociedade.

No Renascimento, com as mudanças sociais e transformações ocorridas, a sociedade passou a ter mais acesso à informação, o que, por sua vez, trouxe maior clareza no que diz respeito à deficiência. Com os avanços da ciência e da filosofia, as mudanças ocorridas nas concepções religiosas e do surgimento dos direitos universais, a pessoa com deficiência passou a ter valor humano, não sendo mais excluídos da sociedade. Nesse sentido, traz CORREIA (1997):

O surgimento de instituições leva a aceitar uma certa responsabilização na educação de crianças com deficiência, ao mesmo tempo, imbuída por uma ambigüidade profunda com respeito ao fenômeno das diferenças individuais que implicam limitações e deficiência (CORREIA, 1997, p.69)

Mas o século XVI foi, na história da Educação Inclusiva, um divisor de águas, pois foi quando teve início a preocupação e prática da Educação das pessoas com deficiências, que se estendeu até o século XIX, quando as pessoas com deficiência passaram a ser, de fato, consideradas cidadãs.

Neste período, surgiram pessoas que empenharam seus esforços em organizar propostas que trouxeram mudança de pensamento e de comportamento das pessoas no que diz respeito ao trato e relacionamento com as pessoas deficientes.

Estas propostas tinham por objetivo sensibilizar as pessoas e oportunizar espaços na vida em sociedade, melhorando suas condições. Este trabalho teve início nos Estados Unidos, Canadá, Brasil, entre outros países. O Brasil, particularmente, inspirou-se nas idéias de inclusão social do deficiente que era praticada nos Estados Unidos e países europeus. No Brasil, o período de maior crescimento da educação especial foi em 1960, como cita FERREIRA e GONÇALVES (2007, p. 5):

A educação especial no Brasil, a partir de 1960, tem experimentado crescimento significativo, com características marcantes, o que constituem fatores decisivos para a disseminação de uma concepção de deficiência. A ampliação não só significou o incremento do atendimento aos quadros patológicos incorporados pela educação especial, mas passou a englobar sujeitos cujas dificuldades são decorrentes de processos sociais e de escolarização inadequados.

No início do século XX, foram registrados avanços no tratamento dado aos deficientes, pois foi um período marcado por guerras; estas guerras resultavam em pessoas com mutilações físicas e psicológicas. Além destes soldados sobreviventes, também as crianças passaram a ser atendidas.

Dois nomes marcantes neste período no trabalho com as crianças deficientes foram, Langdon Down (que identificou a Síndrome de Down) e Maria Montessori, que, além de trabalharem em prol do desenvolvimento destas crianças, também tinham um trabalho voltado para a capacitação dos educadores destas crianças.

Antes desta descoberta feita por ele, todas as pessoas que possuíam alguma deficiência de origem mental eram consideradas mongolóides. Montessori, por sua vez, desenvolveu programas voltados para crianças deficientes mentais. Neste período, também surge Pestalozzi, que desenvolveu sistemas pedagógicos que auxiliavam não apenas no desenvolvimento de crianças com deficiência, mas de todas as crianças. Depois dos avanços alcançados por estes profissionais, surge a primeira escola pública para deficientes auditivos nos estados Unidos.

Tempos depois, no Canadá, surge a escola que atendiam meninos surdos-mudos, e nos Estados Unidos, surge o primeiro internato para cegos. Não apenas estas instituições surgiram, mas muitas outras também foram abertas para atender pessoas com os mais diversos tipos de deficiência.

Com os trabalhos realizados por estas instituições, a sociedade começou a perceber que as pessoas que possuíam deficiência, eram capacidades de realizar diversas atividades, que tinham habilidades e que poderiam contribuir com seu meio.

Desta forma, as pessoas passaram a encarar a deficiência com outro olhar. Entre-

tanto, esse novo olhar se aplicava somente às pessoas com deficiência visual e auditiva, e numa parcela menos com as pessoas com deficiência física. Já no que diz respeito à deficiência mental, nem se falava a respeito.

O desenvolvimento da Educação Especial foi marcado por estudos nas áreas da Medicina e da Pedagogia, que desenvolveram meios das crianças com deficiência serem escolarizadas e terem seu campo intelectual desenvolvido.

Na segunda metade do século XX, deu-se início à Conferência Mundial de Educação Para Todos, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca, que leva a uma reflexão sobre a deficiência como um fator vivido pela pessoa deficiente na sua concepção ou por algum fator externo, e não como uma doença.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência foi, sem dúvida, um marco na história da Educação Especial, pois traz os direitos da pessoa com deficiência e extingue as injustiças, criando nas pessoas uma nova forma de ver o deficiente. Conforme GLAT (2007):

Nas últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais, aliadas aos avanços das ciências e tecnologias, os profissionais da Educação Especial têm se voltado para a busca de novas formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses educandos pelos sistemas de ensino. Esse processo vem se acelerando, sobretudo a partir dos anos 90, com o reconhecimento da Educação Inclusiva como diretriz educacional prioritária na maioria dos países, entre eles o Brasil. A política de Educação Inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens noque se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem. (GLAT, 2007: 15)

Sendo assim, depois deste breve histórico sobre a origem e evolução da Educação Especial, é possível perceber que muitos avanços já foram alcançados, mas que muito ainda se precisa avançar. As pessoas com deficiência têm ganhado espaço na sociedade, mas ainda existe muito preconceito sobre suas capacidades.

Diante deste panorama, é possível tratar agora de outros aspectos da Educação Inclusiva.

2.1. O AUTISMO: ASPECTO HISTÓRICO

O autismo nem sempre foi visto da maneira como é visto hoje. Eram pessoas conhecidas como esquizofrênicas, e eram isoladas da sociedade. Foi apenas no ano de 1911 que o psiquiatra austríaco Eugen Brawler deu início aos estudos nessa área. Foi ele também o primeiro a utilizar a terminologia autismo, uma vez que a palavra deriva do grego “autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”.

Ele passou a utilizar este termo depois de observar as pessoas até então chamadas e tratadas pelas outras pessoas como esquizofrênicas. Ele também observou que esse isolamento social acontecia já na infância, e que tal isolamento era extremo, ou seja, o isolamento era total.

Esse isolamento causava danos sérios nessas crianças, como a resistência à mudança de rotina, fala por meio da repetição e preferência por objetos e não por outras pessoas.

No ano de 1943, outro psiquiatra, Leon Kanner, estabeleceu relação entre essas características das crianças com o tratamento recebido por elas em relação à família, principalmente a mãe. Ele observou que as mães dessas crianças eram frias, distantes, não demonstravam nenhum tipo de afeto e não criavam vínculos.

No ano seguinte, o pesquisador Hans Asperger realizou uma pesquisa que observou o comportamento e as habilidades de 400 crianças que apresentavam as características tratadas, até então, como esquizofrenia. Ele percebeu que estas crianças tinham algumas semelhanças em seu comportamento, como a dificuldade em relacionar-se socialmente, o hiperfoco, a dificuldade motora (pouca ou até mesmo nenhuma) e a dificuldade na linguagem e comunicação. Dessas observações, denominou-se, então, o que até hoje é conhecida como Síndrome de Asperger.

Nos anos seguintes, e mediante os vários estudos realizados, o autismo passou a ser olhado, tratado e estudo com suas particularidades, e não mais como esquizofrenia. Mas foi somente nos anos 80 que o autismo foi realmente estudado de maneira mais criteriosa, no que diz respeito aos sintomas, diagnóstico e tratamento. Ficou ainda mais evidente a distinção entre esquizofrenia e autismo.

No Brasil, no dia 08 de agosto de 1983, em São Paulo, foi fundada a AMA (Associação de Amigos do Autista). Essa associação foi fundada e organizada por pais que tinham filhos portadores de TEA, e o objetivo dessa associação é acolher, informas e capacitar famílias e profissionais em relação ao transtorno.

Segundo ORRÚ (2012):

Até 1989, dizia-se, estatisticamente, que a síndrome acometia crianças com idade a cada dez mil nascidas. Manifestava-se, majoritariamente, em indivíduos do sexo

masculino, sendo a cada quatro casos confirmados três do sexo masculino e um caso para o feminino (ORRÚ, 2012, p.23).

Em 02 de abril de 2007, a ONU decretou o Dia Mundial de Conscientização do Autismo.

Diante dos avanços obtidos por essas pesquisas na área médica e de saúde mental, em 2013 chegou-se ao CID DSM- IV-TR. Este CID apresenta cinco tipos na categoria transtorno de desenvolvimento, sendo eles: 1) transtorno autista, 2) transtorno de Rett, 3) transtorno desintegrativo da infância, 4) transtorno de Asperger e 5) transtorno invasivo do desenvolvimento da infância sem outra especificação. Também no ano de 2013, foi adotado o termo TEA como categoria diagnóstica.

No Brasil, no dia 08 de agosto de 1983, em São Paulo, foi fundada a AMA (Associação de Amigos do Autista). Essa associação foi fundada e organizada por pais que tinham filhos portadores de TEA, e o objetivo dessa associação é acolher, informas e capacitar famílias e profissionais em relação ao transtorno.

Atualmente, o que se sabe sobre o TEA é que ele não se limita a uma determinada raça, cor ou grupo social, e que a cada dez mil crianças nascidas, vinte nascem com TEA, número este que vem aumentando.

2.2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido por SILVA (2012) como "um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda vida, e apresenta um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e de comportamento, sendo a mais comprometida a interação social."

Diante de características tão peculiares, a criança com TEA torna-se única em suas particularidades. Não que as demais crianças também não sejam únicas, mas o transtorno traz descobertas peculiares. Mas vale ressaltar que ainda existe muito preconceito por parte da sociedade diante da criança com este transtorno.

São muitas as dificuldades encontradas pela criança com TEA e suas famílias nos ambientes sociais principalmente no que diz respeito ao comportamento dessas crianças, já que tendem a ser muito sensíveis ao barulho, e responder a isso de maneira agitada, necessitando ser contida e acalmada pelo adulto.

Entretanto, não são apenas as dificuldades que destacam a criança com TEA, mas também, e principalmente, suas habilidades, como inteligência acima da média, seja na música, no raciocínio matemático, entre outras áreas, sem que, para tal, seja ensinada por alguém. Da mesma forma, a criança pode apresentar dificuldades extremas nessas mesmas áreas.

No caso da dificuldade, é preciso que haja apoio constante, mesmo para realização de atividades do dia-a-dia.Sendo assim, a criança com TEA é uma caixinha de surpresas, pois não há um comportamento padrão a se esperar delas.

Quando a demonstração da criança se dá pela inteligência acima da média, em que ela demonstra habilidades extraordinárias, é conhecido como "Savant", e cerca de 10% das crianças com TEA a possuem. Esse transtorno, atualmente, é dividido em quatro categorias: 1) traços de autismo (leve); 2) Síndrome de Asperger (comprometimentos básicos); 3) autismo de alto funcionamento (Savant); 4) autismo clássico (o de maior comprometimento, inclusive intelectual).

De acordo com SILVA (2012):

Desse modo, veremos no Brasil e no mundo muito mais exemplos de pessoas com TEA que venceram suas dificuldades e com ajuda da família ou de profissionais conseguiram direcionar corretamente seus talentos para desempenhar papéis importantes na sociedade (SILVA, 2012, p. 106).

Todas as crianças portadoras de TEA possuem dificuldades e habilidades muito distintas umas das outras. Sendo assim, é necessário que os adultos que fazem parte da vida dessa criança (família e escola) descubram quais são estas habilidades e estimulem cada vez mais a criança a desenvolvê-la, e quais são suas dificuldades, para que possam ajudá-la a lidar com elas, superá-las e valorizá-las.

3.O ALUNO COM TEA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O primeiro ambiente que a criança com TEA tem de convivência social é a família. É nela que ela estabelece vínculos afetivos e contato com diferentes pessoas. É no seio familiar que ela se sente segura, confortável, e onde mantém sua rotina. Mas quando a criança inicia sua vida escolar, esta realidade muda.

Na escola, a criança com TEA tem contato com diversas crianças e adultos os quais não conhece, num espaço desconhecido e com rotina desconhecida. Para ela, é um desafio estar nesse local, e, para o professor e demais membros da equipe escolar, é um desafio inseri-la, dada a necessidade de respeitar sua individualidade, e lidar com sua dificuldade de comunicação.

Sendo assim, algumas ações são ne-

cessárias para que essa inclusão aconteça de maneira eficaz e com qualidade. O professor, por meio de algumas adequações, consegue facilitar este processo. Como já citado anteriormente, o TEA possui variações, e, quanto mais severo for o caso, maiores são as adaptações necessárias na escola. Para SILVA (2012, p. 75): "(...) para que essa adaptação possa acontecer, a criança necessitará de acompanhamento educacional personalizado e individual. Por isso, a presença de cuidadores é muito importante para tais casos."

Os professores devem, também, estar atentos aos sinais apresentados por eles e que sejam incômodos, como barulho, por exemplo. Nesse caso, o barulho que, para muitos, é tido como normal e até mesmo esperado, para o aluno com TEA pode ser insuportável. Ao perceber tal reação como essa, por exemplo, o professor precisa criar meios de deixar o ambiente mais confortável.

Na alfabetização de crianças com TEA, é necessário que a criança tenha acompanhamento especializado, que sejam utilizados materiais concretos, imagens e campos semânticos que despertem interesse desses alunos.

3.1. FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA

A formação do docente visa preparar o profissional da Educação. Na formação inicial, o profissional é preparado por meio de reflexão dos documentos legais, dos teóricos e dos fundamentos e estudos que abrangem o desenvolvimento infantil e do ser humano como um todo, e de que maneira ele pode contribuir nessa formação. Entretanto, é necessário que esta formação seja vista com um olhar mais sensível. Para COSTA (2012):

(...) os cursos de formação docente sinalizam para a importância do entorno que dá significado à autonomia escolar e determina as responsabilidades dos docentes, sem descuidar do projeto institucional dos estabelecimentos de ensino. Portanto, está posto que o protagonismo na educação esteja dirigido aos educadores e se dará a partir de suas definições sobre como ensinar, como se aprende, qual a melhor forma de avaliar. Assim, podem-se assumir concepções que possibilitem desenvolver uma atividade pedagógica caracterizada por uma perspectiva instrumentalizadora e voltada a tratar o ensino como uma ação educacional que não ultrapasse os limites da sala de aula, cujos métodos e técnicas empregados estejam a serviço de um conhecimento pragmático sem relação com a complexa dinâmica do universo (COSTA, 2012, p.4).

A Educação, nos dias atuais, precisa de metodologias mais flexíveis e multidisciplinares para atender, acolher e incluir as crianças com TEA, e os professores precisam ser qualificados para tal. Entretanto, alguns componentes curriculares nos cursos de formação de professores ainda são opcionais, tornando o curso insuficiente.

O número de crianças com os mais diversos tipos de deficiências e transtornos na sala de aula regular é cada vez maior, e, ao mesmo tempo, é grande a preocupação e insegurança dos professores em trabalhar com estas crianças. Sendo assim, é preciso investir em formação específica desses profissionais, para que a criança não esteja apenas presente fisicamente na sala, mas, de fato, faça parte dela. Para SILVA (2012, p. 112): "(...) além do preparo técnico e pedagógico, os professores precisam de suporte psicológico e uma boa relação com as famílias para lidarem com os desafios da inclusão"

Portanto, o professor precisa sair do curso de formação apto a identificar as necessidades desses alunos para melhor desenvolver suas habilidades, e conhecer, principalmente, suas dificuldades, pois são elas que serão o ponto de partida do trabalho do professor. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca traz que:

"É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas." (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p, 27)

Ainda nesse sentido, traz FUMEGALLI (2012):

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos. (FUMEGALLI, 2012, p.40)

CONCLUSÃO

Incluir a criança com TEA vai muito além de garantir sua presença na escola; é adequar o currículo, qualificar o ensino, desenvolver as habilidades e superar a dificuldades. A escola, portanto, deve estar

preparada para receber estes alunos, tanto no aspecto físico como no aspecto educativo. Além disso, é preciso reavaliar a forma como os cursos de formação de professores te abordado a temática da inclusão, uma vez que estas crianças estão cada vez mais presentes nas salas de aula regulares.

Este investimento na formação de professores mostra-se urgente, pois, sem esta capacitação, as intervenções e modificações necessárias ficarão comprometidas no que diz respeito à qualidade do ensino oferecido. A inclusão precisa ser acolhedora, afetiva e espaço de conhecimento.

Portanto, é preciso um olhar diferenciado para a inclusão do aluno com TEA, tanto dos cursos de formação, como dos próprios professores, escola, comunidade escolar e todos os envolvidos no processo educativo, garantindo, assim, uma educação de qualidade e justa para todos.

REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRITO, R. M. T. de. QUANDO A INCLUSÃO ACONTECE: analisando o processo de inclusão de uma criança autista em uma escola da rede pública de João Pessoa.Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2013.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia &Sociedade.Porto Alegre: 2009, vol.21, n.1, p. 65-74. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf Acesso em 02 de Jan. 2020

COSTA, Flávia Fernanda. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, RS: ANPED, 2012.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

_____ - A experiência de Matheus, um aluno autista, na escola. Disponível em:< http://revistaescola.abril.com.br/formacao/experienciamatheus-aluno-autista-escola-482092.shtml> Acesso em: 16 jan 2020

DECLARAÇÃO DA SALAMANCA: Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acessado em 13 de jan de 2020.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila - Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos? - Ijuí – RS, 2012 – Disponível em: http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita monografia.pdf?sequence=1 acesso em 04 de jan de 2020.

KHOURY, Laís P. et al. Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores. [livro eletrônico]. - São Paulo: Memnon, 2014.

ORRÚ, Silva Ester. Autismo, Linguagem e Educação- interação social no cotidiano escolar. 3 ed.-Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social. São Paulo; Atlas Editora, 1999.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoliet.al. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. Mundo Singular - Entenda o Autismo. Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.

A IMPORTÂNCIA E ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS COGNITIVAS

RENATA FELIX DOS SANTOS PEREIRA

RESUMO

A importância e análise dos jogos e brincadeiras desenvolvidos na educação infantil para o desenvolvimento da aprendizagem PSICOMOTORA colocam que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento nas fases iniciais da criança nos aspectos físicos, cognitivos, motor, social e afetivo, além de proporcionar prazer. A criança aprende brincando a conhecer e a entender o universo que a cerca, o que a define como um ser social. Inserir o jogo e a brincadeira às práticas pedagógicas é buscar um facilitador no processo de ensino-aprendizagem para a criança.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Brincadeiras. Conhecimento. Criança. Educação. Jogos.

¬¬¬

INTRODUÇÃO

Jogos, brincadeiras e ludicidade são temas muito abordados em monografias e trabalhos de conclusão de curso, no entanto sendo um tema tão pesquisado, defendido e difundido, pesquisadores e alguns professores defendem a sua prática nos espaços escolares, lamentavelmente apesar de toda à literatura e das pesquisas realizadas que comprovam a relevância do brincar para o desenvolvimento da criança, ao lúdico ainda lhe é delegado, por muitos profissionais ao simples ato de distração, diversão e também lhe é atribuído atitudes como falta de educação, petulância ou desobediência, pensamentos estes expressos de forma inconsequente e intolerante, por meio de frases como estas: “as crianças de hoje não sabem brincar.”; “... as crianças só estão brincando.” ou “os alunos de tal professor estão sempre brincando.” Este descaso ocasiona danos à estruturação do desenvolvimento da criança e muitas vezes bloqueios emocionais e até físicos.

Com base nesta problemática, pesquisas e reflexões esta pesquisa visa alcançar a todos os profissionais, mas principalmente aqueles que ignoram a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil. Esta pesquisa tem como objetivo principal oferecer aos professores uma ferramenta de reflexão sobre a metodologia aplicada na educação infantil no que concerne a jogos e brincadeiras. Utilizando como base de sustentação pesquisas e constatações de diferentes teóricos. Esta pesquisa e análise visa mostrar que os jogos e brincadeiras são importantes para o desenvolvimento global da criança, e que este desenvolvimento não se dá apenas com os denominados jogos educativos, mas também de brincadeiras livres, espontâneas, aquelas trazidas pelas crianças para o universo escolar, que se trabalhadas pelo professor de maneira participativa e mediadora lhe possibilitará introduzir novos conceitos e informações, assim como também a compreensão e entendimento do que foi aprendido pelo aluno com a mediação do professor.

Nas palavras de Luzuriaga (2001, pg.2) "..Sem educação não seria possível a aquisição e transmissão da cultura, pois, pela educação é que a cultura sobrevive no espírito humano". Sendo assim, pode-se chegar a conclusão de que as crianças sempre foram educadas, seja para o trabalho, ou para as atividades intelectuais, estas crianças eram preparadas, apesar de não haver registros que confirmem essa educação, pois, as crianças menores eram responsabilidade exclusiva das famílias, recebendo educação apenas de seus familiares.

Luzuriaga (2001) diz que as crianças recebiam uma educação natural, inconsciente, espontânea, adquirida na convivência familiar. Mesmo sendo essencial à vida social e intelectual do homem, a educação foi transmitida de formas diferentes, por povos diferentes. Na idade Antiga a educação de crianças pequenas era essencialmente familiar. Já na antiguidade clássica encontram-se registros da preocupação com uma educação mais elaborada para as crianças pequenas.

Luzuriaga (2001), diz que Platão (427-347 a.C) recomendou que a educação da primeira infância fosse de jogos educativos na família, com o objetivo de preparo para o exercício do futuro da cidadania, e que Aristóteles (384-332a.C) propôs que as crianças dos cinco aos sete anos receberiam em casa educação para a higiene e o endurecimento, e ainda assistiriam a algumas lições.

Carvalho (2003) apud Oliveira (2002) diz que os modos de atendimento não familiar foram se constituindo nas camadas sociais menos favorecidas, desde as sociedades primitivas, por meio das relações de parentesco, No final da Idade Média surgem as "rodas dos expostos" e os "lares substitutos", dirigidos por entidades religiosas e filantrópicas.

O autor acima afirma que em decorrência das transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, em um contexto de educação como investimento para o desenvolvimento social, a escolaridade obrigatória e a aceitação da criança como pessoa

com necessidades especiais, origina a trajetória da constituição do atendimento ás crianças pequenas.

Carvalho (2003) apud Oliveira (1994) em decorrência da necessidade de atender crianças órfãs, abandonadas ou mesmo os filhos de mães operarias, nos séculos XVII e XVIII em alguns países da Europa foram criadas as primeiras instituições que tinham como objetivo principal a guarda de crianças a partir de dois anos, orientadas na religião e cuidados com a saúde, alimentação e em alguns casos, iniciação em um ofício. Eram conhecidas como as "Escolas de Caridade" ou "Escolas de Damas".

Segundo Luzuriaga (2001), a preocupação com a educação da criança pequena, seja a da família abastada ou a pobre, suscitou as ideias de alguns pensadores vistos como precursores da educação infantil, por elaborarem princípios e propostas para a sua organização. Pestalozzi (1746-1827) defendia para as crianças um ambiente educativo, natural, disciplinado, prático e afetivo, envolvendo cuidado e educação, amor e conhecimentos específicos por parte da professora.

Arce (2002) diz que Froebel foi um dos primeiros pensadores a se preocupar com a educação de crianças pequenas, tornando-se o fundador dos "jardins-de-infância" destinados a crianças menores de seis anos de idade, destinados a crianças menores de seis anos. Já No inicio do século XX, Decroly (1871-1952) e Maria Montessori (1879-1952) contribuíram para a constituição da especificidade da educação infantil e seu caráter pedagógico.

Segundo UNESCO (2011), em1942, durante a Segunda Guerra Mundial, governos de países europeus reuniram-se no Reino Unido para a Conferência dos Ministros Aliados da Educação (CAME), Em 16 de Novembro de 1945 foi fundada a UNESCO com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Desde então são realizadas Conferências e Fóruns são discutidas e estabelecidas metas que contribuam para o desenvolvimento social dos países envolvido. “A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontiem/ Tailândia), 183 países, em Brasil assumiram o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância". (UNESCO, 1990).

Em 2000 houve o Fórum Mundial da Educação para Todos (Dacar/Senegal) UNESCO (2000) salienta que este encontro teve como objetivo, avaliar os progressos alcançados e estabelecer novas metas. O documento aprovado, "Marco de Ação de Dacar", reafirma os compromissos assumidos em Jontiem (Tailândia-1990) e em outros encontros internacionais, e estabeleceu seis novos objetivos a serem alcançados até 2015.

ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

A primeira das metas consiste em expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as mais vulneráveis e em maior desvantagem; a segunda meta, é garantir o acesso a educação primária obrigatória, gratuita e de qualidade até 2015 à todas as crianças especialmente as que estão em circunstâncias difíceis, minorias étnicas e as meninas; a terceira meta, visa assegurar que jovens e adultos tenham suas necessidades de aprendizagem satisfeitas mediante programas apropriados de habilidades para a vida; a quarta meta, visa a melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, com acesso equitativo à educação básica é continuada a todos os adultos; a quinta meta, visa o fim das desigualdades de gêneros na educação infantil e secundaria até 2005 e alcançar a igualdade até 2015, com foco na garantia plena e igual do acesso das meninas na educação básica e de qualidade; a sexta e ultima meta, visa melhorar todos os aspectos da qualidade do ensino assegurar a excelência de todos para que resultados reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, matemática e habilidades essenciais a vida.

Segundo Ribeiro (1986) a educação jesuítica por Manoel de Nóbrega (1549) não chegara a se escolarizar em decorrência do estágio primitivo das populações indígenas. As crianças participavam diretamente das atividades tribais, que eram praticamente suficientes para a formação necessária a fase adulta.

Ribeiro (1986) diz que as práticas de ler e escrever aplicava-se nos colégios para os alunos que fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento do curso de humanidades. O comum era que essas práticas se adquirissem dentro das próprias famílias dos senhores de engenho, com os tios letrados.

Segundo Kuhlmann (1998) a história da educação infantil, trata-se de uma reflexão de pesquisa sobre as crianças a partir do prisma histórico em seu processo de interação social e desenvolvimento enquanto individuo. A educação tem buscado abranger âmbitos educacionais escolares, não apenas na contextualização político ou sócio econômico, mas reconhecer e elevar como condição de elementos construtivo da história da produção de vida social.

Kuhlmann (1998) afirma que a origem da educação infantil esteve ligada as questões sociais que apontam a assistência à infância pobre e abandonada, que diz respeito à história da infância, da família, da popula-

ção, da urbanização e instituições educacionais.

Para Ribeiro (1986), sob a influência das ideias e práticas europeias, surgiram as primeiras iniciativas de educação infantil no Brasil. No final do século XIX foram criados as creches, com a finalidade de retirar das ruas as crianças abandonadas, combaterem a desnutrição e a mortalidade infantil e formar hábitos higiênicos e morais, tinham um forte caráter assistencialista.

Segundo Faria (1999), em 1875 foi fundado o primeiro jardim-de-infância no Rio de Janeiro, e em 1877 em São Paulo, mantidos por entidades privadas para os filhos de famílias abastadas. Os primeiros jardins-de-infância públicos foram criados em 1908 em Belo Horizonte e em 1909 no Rio de Janeiro, no entanto também atendiam crianças de famílias economicamente privilegiadas.

Faria (1999), diz que durante os anos 1920 e 1930, foram criadas as 14 salas de pré-primárias que funcionavam junto às escolas primárias, é também nesse período que surgiu o atendimento em praças públicas para as crianças da classe operaria chamados de "Parques Infantis". A expansão da educação infantil deu-se lentamente.

Para Kuhlmann (1998), com a expansão do trabalho feminino na década de 60 ampliou a necessidade das instituições educacionais voltadas para a classe média, passou a se exigir uma educação de qualidade.

Faria (1999), assina-la que diversos fatores políticos, sociais e econômicos propiciaram a expansão de creches e pré-escolas no Brasil a partir da década de 70, no entanto, o grande crescimento veio a partir da influência de políticas sociais de órgãos como a UNESCO, UNICEF e OMS, para países de terceiro mundo, e também a implementação das Leis Federais.

Zabala (1998) refere-se aos desafios da educação infantil, que historicamente foi mostrada como uma infância de marginalização social, cultural e econômica, sempre voltado para o que o adulto sentia ser o melhor para a criança e não como direito da criança.

O autor trata também, de uma educação infantil pautada em currículos se fortalecendo por meio de um planejamento de processos. Embasado no trabalho planejado com um sentido de continuidade, trata-se de articular intenções claras, sequências progressivas de propósito e conteúdos formativos.

A educação tem por finalidade propiciar o desenvolvimento pleno da criança, o jogo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, afetivo; cognitivo e sociocultural da mesma. Além de ser uma necessidade tanto física como emocional da criança, portanto, neste contexto a legislação visa assegurar que tais necessidades e direitos sejam garantidos e respeitados em sua totalidade.

Brasil (1961) instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluiu as escolas maternais e os jardins-de-infância no sistema de ensino.

Kuhlmann (1998) afirma que as políticas educacionais na década de 70, pautaram-se na educação compensatória, ainda com um olhar voltado para suprir as necessidades básicas de cuidar, proteger e compensar as defasagens afetivas.

Brasil (1988) a Constituição Federal afirma o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento em creches e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim a educação infantil passa a ser considerada como a primeira fase da educação básica, e o Estado e os municípios passam a oferecer creches e pré-escolas como melhoria da qualidade de vida da população.

São Paulo (2008) indica que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n°8.069, de 13 de Julho de 1990, traz em seus artigos a explicitação dos direitos da criança e do adolescente referentes a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária e profissionalização.

Brasil (1996) a LDB estabelece o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Afirmando ainda ser dever do Estado garantir o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Brasil (1998) a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem a finalidade de estruturar a educação e fundamentar as concepções de crianças, e visa contribuir para a construção de propostas educativas que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural. Lima (2009) afirma que durante muito tempo a infância no Brasil era vista como uma fase de necessidades, portanto era tratada em instituições assistencialistas a partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996, essa visão começou a mudar, pois em seus artigos traz uma perspectiva educativa para essa faixa etária, essa nova visão coloca a educação infantil como a primeira fase da educação básica. Vários estudos trazem à tona a importância da educação infantil do desenvolvimento das crianças. Lima (2009) a educação infantil detém a função de oferecer e favorecer um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento para essa faixa etária, visto que educar e cuidar faz parte do mesmo processo de construção do saber.

O DESENVOLVIMENTO DA APRENDI-

ZAGEM PSICOMOTORA

Segundo Wajskop (2001), desde os primórdios da educação greco-romano com base nas ideias de Platão e Aristóteles já se utilizava brinquedos na educação, associando a ideia do estudo ao prazer.

Segundo Vial (1981), apud Wajskop (2001), diz que já na antiguidade usavam-se dados, assim como doces e guloseimas em forma de letras e números para estimular o ensino das crianças. A importância da educação sensorial determinou neste período o uso do "jogo didático" por professores de diferentes áreas como filosofia, matemática, estudo das línguas e outros.

Conforme Wajskop (2001), a brincadeira só ocupa espaço na educação das crianças pequenas com a ruptura do pensamento romântico. Anteriormente, a brincadeira era vista como fuga ou recreação, e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil espontâneo, que pudesse significar algo.

A autora enfatiza que somente a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) é que construíram um novo "sentimento de infância", que protege a criança e a considera como categoria social. Só a partir desse acontecimento é que se dá inicio a elaboração de métodos próprios para educação dos pequenos, seja em casa ou instituições específicas para tal fim.

Com a valorização da criança no seio da família, e com base na concepção idealista e protetora da infância criam um vínculo estrito entre a brincadeira e sua educação.

Segundo Áries (0000), apud Wajskop (2001), após o século XVII houve uma identificação entre os jogos e a educação, a partir dos pedagogos humanistas e médicos iluministas que eram contrários à escolástica, ao clero e aos primeiros nacionalistas. A preocupação com a moral, a saúde e o bem comum foi base desta evolução, e a infância era o principal alvo, promovendo investimentos educacionais como a cura para todos os males sociais.

Segundo Wajskop (2001), os pedagogos Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Decroly (1871-1932) elaboraram pesquisas sobre as crianças pequenas legando à educação grande contribuição sobre seu desenvolvimento. Eles romperam com a educação verbal e tradicionalista da época, propondo uma educação sensorial com base no uso de jogos e materiais didáticos, que deveriam traduzir a crença na educação natural dos instintos infantis, contribuíram à superação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico as crianças passaram a ser respeitadas como seres ativos.

Kishimoto (2003) enfatiza que foram necessários vários estudos para determinar as origens do nosso povo, origens esta que tem a mistura de três raças: vermelha, branca e negra.

A autora faz uma viagem ao inicio da história da humanidade e apresenta que foi no período da colonização que se deu domínio de um povo sobre os outros, e também a troca de experiência e conhecimentos enriquecendo o folclore brasileiro.

No século XIX, antes da abolição da escravatura, intensificaram-se os movimentos de imigração de origem mediterrânea e germânica (portugueses, italianos, espanhóis, alemãs e outros), para trabalhar no lugar dos escravos.

Graças ao cruzamento desses povos sem nenhum preconceito racial, que no Brasil se misturaram as raças: brancas, ameríndias, africanas, europeias, asiáticas, produzindo a grande heterogeneidade da nossa população. E com a mistura de cultura vieram os jogos tradicionais infantis como: a pipa, amarelinha, jogos de pedrinhas, etc.

O jogo tradicional infantil além de cultura popular tem a função de imortalizar a cultura infantil e melhorar o convívio social.

Para Wajskop (2001), o movimento da Escola Nova, nas escolas brasileiras foi influenciado pelas tendências pedagógicas advindas dos pensamentos froebelianos, montessoriano e decrolyano, transformando assim as práticas na educação infantil, principalmente após os anos 70, que prioriza a educação contemporânea. Atualmente a utilização de materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino têm-se mostrado uma grande tendência nas praticas pedagógicas nas pré-escolas.

Kishimoto (2003) afirma que o jogo tradicional infantil faz parte da cultura, da historia de um povo, cultura essa desenvolvida pela oralidade que está sempre em transformação, que é passado de geração para geração.

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo, a criança brinca livremente com prazer e espontaneidade, e por meio desses jogos e brincadeiras, a criança melhora de forma significativa sua vida em sociedade.

METODOLOGIA

Para fundamentar essa análise, parto do pressuposto que elaborar um texto não seja apenas codificar ideias de sinais gráficos encadeados. Utilizamos para esse artigo a pesquisa bibliográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, podemos afir-

mar que o jogo e a brincadeira são elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, moral e social da criança.

Pode-se perceber durante o desenvolvimento desta pesquisa, que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, mesmo porque o jogo não tem apenas a função de recrear e divertir, como já foi visto, mas também pode se tornar um grande aliado da prática pedagógica, visando a construção de uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Atualmente a criança vem perdendo espaço físico e temporal para a prática de jogos e brincadeiras, a infância mergulhou num universo de consumismo e alienação alimentados por propagandas televisivas e jogos eletrônicos.

Faz-se necessário inserir métodos lúdicos no cotidiano escolar a fim de torná-lo em um ambiente agradável e propicio ao desenvolvimento da criança, fortalecendo os processos interativos e enriquecendo a cultura infantil, facilitando também a compreensão e retenção de conteúdos ensinados, estimulando a criatividade e raciocínio da criança.

É indispensável destacar que as brincadeiras se constituem parte da infância, principalmente de 0 á 6 anos de idade. Embora que observamos que nem sempre estejam presentes nas instituições de educação infantil, ao desenvolver esta pesquisa percebeu-se claramente que os jogos e brincadeiras possibilitam o desenvolvimento social, emocional e criativo da criança.

O brincar é inerente ao ser humano, segundo Vygotsky a criança aprende com a interação com o outro, ou seja, o filho aprende a brincar com seus pais, desde o nascimento os pais imitem sons, gesticulam, fazem micagens, cantam, dançam fazem de tudo para que o bebê os perceba e o fazem repetidamente sem nem sequer notar que a criança esta aprendendo, mas está.

O cognitivo da criança absorve todas as informações, sejam elas visuais auditivas ou físicas, enfim a criança absorve e ao longo dos dias e meses as informações vão se reproduzindo e se mesclando com novas informações, gerando outros aprendizados e modificações em suas produções, ou seja , os seus gestos e realizá-los é trazer para a criança prazer, segundo Piaget, os esquemas da criança vão aumentando devagar conforme suas necessidades e de acordo com o prazer que as ações lhe proporcionam, Piaget traz também as fases do desenvolvimento e especifica como a criança absorve as informações e assimila o conteúdo desenvolvendo-se continuamente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. O brincar e o professor de educação infantil. Avisa lá. São Paulo, nº. 34, p. 18-50. abril.2008.

ARCE, Alessandra; Frederich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL; Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Deporto, Secretaria de Educação Fundamental, v. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96 Brasil, Referencial Curricular Nacional.

CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de; CARVALHO, Denise Maria de. Educação Infantil: História, contemporaneidade e Formação de Professores,<http:// sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf. acesso 08-03-2017

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Educação Pré-escolar e cultura. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIDMANN, Adriana.O brincar no cotidiano da criança. São Paulo: Moderna,2006.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogos Infantis, o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: 11ºed. Vozes, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN, Junior. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Elvira Souza. As Aprendizagens Escolares na Educação Infantil. Pátio, Porto 59 Alegre, n°19, p. 6-50, jun.2009.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Cortez, 2001..

MALUF, Ângela Cristina Munhoz Brincar, Prazer e Aprendizado. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Maria Luísa S. História da educação infantil: (A organização escolar) São Paulo: Moraes, 6ª ed. 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 4ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

SÃO PAULO. Constituição Federal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 5ª edição, 2000.

SÃO PAULO, Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Paulus, 2008.

UNESCO, Educação Para Todos: O Quadro de Ação de Dakar. <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframeng.shtm acesso 19-03-2017.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

WAJSKOP, Gisela. O papel do jogo na educação infantil. Avisa lá. São Paulo, nº. 17, p.9-47, jan. 2004.

ZABALA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. 60

AVALIAR PARA PROMOVER UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

RILZA MARIA BARROS DE SOUZA

RESUMO

A presente pesquisa de revisão bibliográfica trata da avaliação enquanto ferramenta de aprendizagem no processo de ensino e formação do indivíduo. Compreender o significado de avaliação da aprendizagem requer abordar o assunto de maneira mais detalhada, uma vez que constitui instrumento de reflexão e, assim sendo, torna-se necessário buscar os elementos que circundam e interagem. Destacamos ainda a avaliação dentro da nova LDB. Utilizamos, também, os fundamentos de Luckesi, Hoffmann, Freire, Parâmetros Curriculares Nacionais entre outros, para refletirmos o processo avaliativo. Entendendo a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, o presente trabalho objetiva problematizar o processo avaliativo, principalmente a partir dos discursos dos professores. Assim, faz-se necessário questionar sobre o papel da avaliação e as condições necessárias para que esta se efetue de maneira justa e coerente. Concluiu-se que avaliar é um processo planejado com informações para compreensão a tomada de decisões, que visem melhorar a qualidade do que se avalia e instruir o aluno envolvido neste processo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de aprendizagem. Ensino; Estudante; Avaliação Formativa.

ABSTRACT

This bibliographic review research deals with evaluation as a learning tool in the teaching and training process of the individual. Understanding the meaning of evaluating learning requires addressing the subject in a more detailed way, since it constitutes a tool for reflection and, therefore, it becomes necessary to seek the elements that surround and Interact. We also highlight the evaluation within the new LDB. We also use the foundations of Luckesi, Hoffmann, Melchior, National Curricular Parameters and others, to reflect the evaluation process. Understanding the importance of evaluation in the Exprocess of teaching and learning, the present work aims to problematize the evaluation process, mainly from the discourses of teachers. It is therefore necessary to ask about the role of the evaluation and the conditions necessary for it to be carried out in a fair and consistent manner. It was concluded that evaluation is a planned process with information for understanding the decision-making, which aims to improve the quality of what is evaluated and to instruct the student involved in this process.

KEYWORDS: Learning evaluation. Teach. Student. Formative Evaluation.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação é um processo abrangente que requer uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de compreender, seus avanços, suas resistências e dificuldades a fim de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os entraves que impedem a aprendizagem dos alunos.

É recorrente no contexto educacional e formativo a discussão sobre a avaliação da aprendizagem, tendo em vista que ela é uma das ferramentas que os professores utilizam para entender como está evoluindo o processo de ensinoaprendizagem dos estudantes. Concordamos com Luckesi (2011), quando diz que a avaliação deve ser vista como uma oportunidade de proporcionar a educação como mecanismo de transformação.

A avaliação como processo contínuo e não como momento único e isolado deve levar em conta tudo ao avaliar e não servir apenas para aprovar ou reprovar. Os resultados finais, assim como todo o processo têm que ser considerados. Compreender e explicar o processo de aprendizagem leva ao entendimento de como este se deu, à identificação de problemas e facilita a busca de soluções e de caminhos para superação dos mesmos. Assim a avaliação passa a ser um instrumento facilitador da construção do conhecimento.

Observa-se que todas estas questões mencionadas têm relação com a avaliação, a partir daí, entendendo que várias indagações podem ser colocadas ao se pesquisar o tema, coloca-se em pauta as que nortearam esta pesquisa: o que é avaliação? a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento do educando é uma fundamentalmente escolar? são educacionais ou também políticos os objetivos da avaliação realizada na escola? que papel deve cumprir a avaliação no processo de ensino e aprendizagem?

A discussão em torno da avaliação no contexto escolar é um tema que gera inquietação constante na realidade dos professores e das demais pessoas envolvidas no processo, que se esforçam no dia a dia de suas ações, para executarem uma avaliação mais inteligente, mas que terminam por seguir padrões já vivenciados, sem tentarem nada de novo. Nesse aspecto, este trabalho se justifica porque é preciso salientar que o professor é uma peça chave no processo avaliativo, que vai muito além da simples

transmissão de informações.

Justifica-se na pesquisa as inquietações sobre as práticas avaliativas e a experiência da autora como professora, haja vista a avaliação ser um processo formativo que deve ser (re)pensado, além do ato de examinar/aprovar/reprovar os sujeitos, deixando de ser classificatório para tornar-se um momento de aprendizagem significativa. Seguindo essa vertente, é imprescindível entender e enxergar a avaliação como instrumento que possibilita inúmeras formas de perceber as habilidades dos alunos.

Desse modo, bons mecanismos de avaliação da aprendizagem proporcionam circunstâncias para uma prática satisfatória. Portanto, é preciso refletir sobre o papel da avaliação e as condições para que ela ocorra de forma justa e coerente emergindo em um feedback positivo.

2. DESENVOLVIMENTO

A avaliação consiste em uma dimensão de grande relevância para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que ela permite aos envolvidos no processo – educadores, educandos, gestores, famílias poderes públicos e a sociedade de maneira geral perceber os aspectos de relativos avanços e aspectos que merecem melhorias.

Professores e alunos utilizaram-se do termo avaliação atribuindo-lhes significados relacionados, principalmente, a elementos que constituem a prática avaliativa tradicional: prova, nota, exame, aprovação, reprovação. Como aponta Hoffman (1993 e 1991), a avaliação é um fenômeno indefinido: vários podem ser seus significados e entendimentos.

Segundo Kenski (In: HAIDT, p.316), a concepção de avaliação está muito presente no cotidiano. Em todos os momentos as pessoas precisam avaliar situações para tomar decisões que vão lhes indicar a melhor opção. Por exemplo, se uma pessoa vai sair de casa e percebe que o clima está instável, ela avalia a situação e decide se levará consigo, ou não, um guarda-chuva. Ou então quando se percebe que o caminho para o trabalho está congestionado, é preciso avaliar e planejar um outro percurso.

No contexto escolar, Alavarse (2013, p. 144) expõe uma visão mais ampla em que a "avaliação é um processo curricular, ou seja, ela é um processo – um conjunto de elementos – e, simultaneamente, faz parte do conjunto das atividades da escola – seu currículo", um conjunto de elementos inerente à rotina escolar, que no limite, detém o poder de reter um estudante, promover um estudante, identificar eventuais dificuldades em um dado momento ou ainda, rever eventualmente as práticas pedagógicas.

Vasconcelos (1995 p. 113), nos diz que: "a avaliação faz parte do processo educacional, não devendo ter uma ênfase desmedida, como se fosse o elemento mais importante". Por isso o processo avaliativo deve estar intimamente ligado ao planejamento em suas mais variadas dimensões. Assim o professor poderá identificar as facilidades e dificuldades que os alunos apresentam e levantar hipóteses sobre as causas dessas dificuldades. Dessa maneira o professor estará atuando como um educador pesquisador, já que a avaliação é um processo de investigação intimamente ligada à pesquisa e a reflexão sobre a prática pedagógica.

Segundo Luckesi aborda que "na nossa prática educativa a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame" (Luckesi, 2001, p. 17). E a avaliação é caracterizada por três formas: diagnóstica, formativa e cumulativa.

A avaliação diagnóstica é utilizada para constatar se os alunos apresentam conhecimentos imprescindíveis para novas aprendizagens. O professor com esta avaliação tem a possibilidade de perceber todo o aprendizado do aluno, em qual nível ele está, com isto, ele terá condições necessárias de elaborar suas metodologias relativas à condição do aluno. Essa avaliação ocorre no início do período letivo, justamente para auxiliar o professor a obter informações sobre o aluno, mas, se necessário, a avaliação diagnóstica pode se estender ao longo do ano letivo. Quando ela ocorre desta forma, ela tem o intuito de apresentar o progresso que o aluno está desempenhando durante sua formação; sendo realizada no fim do período, a avaliação serve para analisar o sucesso ou fracasso no ensino, para ser revisto, e reformular todo o processo acadêmico e currículos escolares, se preciso, ou permanecer com o mesmo, se estiver surtindo efeito.

Usar a avaliação diagnóstica é deixar de fazer julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para compreender o que o aluno já sabe; os caminhos que ele percorreu para seu conhecimento, a sua construção, podendo potencializar suas possibilidades de avanços e as suas dificuldades, tendo em vista a sua superação (SILVA, 2005). Todo o processo de avaliação requer análises e observações para pensar e repensar, se necessário, as melhores formas de adequar o que é ensinado para os diversos alunos que estão em sala de aula, como também valorizar os seus conhecimentos, os seus pensamentos e o seu posicionamento diante daquilo que estão aprendendo em sala de aula.

A avaliação Formativa tem a função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os

objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades, ela visa fundamentalmente, determinar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução, porque antes de prosseguir para uma etapa subseqüente de ensino-aprendizagem, os objetivos em questão, de uma ou de outra forma, devem éter seu alcance assegurado.

Assim, ela fornece dados aos professores de como está a aprendizagem dos alunos, se seus métodos utilizados nas aulas estão dando certo. Por esses motivos, ela está relacionada ao mecanismo de feedback, visto que possibilita ao professor identificar suas falhas, permitindo-lhe modificar e reformular estratégias na execução do seu trabalho didático, visando sempre aperfeiçoá-lo.

Para Coll, Martín e Palácios (2004), a avaliação formativa é também conhecida como contínua e/ou reguladora. Para os autores, essa modalidade busca estabelecer relações sobre o progresso do aluno e a construção do conhecimento em consonância com a ação didática. Ainda conforme os autores, a avaliação formativa compreende um "conjunto de atividades múltiplas" que permitem ao professor acompanhar a evolução da aprendizagem do aluno, de forma que possa, inclusive, aprimorar e/ou melhorar a sua própria ação avaliativa.

A avaliação Formativa baseada na observação e interpretação dos processos e dos conhecimentos de cada um é aquela que "ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver" (PERRENOUD, 1999, p. 15). Ela propicia ao professor o acesso preciso e qualificado das informações necessárias para que ele possa intervir no processo de aprendizagem dos alunos com maior eficiência.

A avaliação somativa ou classificatória, Martins (1995, p.35) aborda que: "sua função é classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados". Essa avaliação é a mais conhecida de todos porque é a mais prática. Nelas são realizados os famosos exames, provas e testes para se dar notas que classifiquem os alunos como aprovados e reprovados no final do ano letivo. Sem contar que quando se pratica a avaliação somativa, se usa o ato de examinar e deixa de lado o ato de avaliar.

Para finalizar, Haydt afirma que "a avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos" (HAYDT, 2008, p. 18). Ao final do curso, o professor poderá avaliar corretamente o que o aluno aprendeu, se o estudante conseguiu efetivamente atingir a meta estipulada pela escola e pelo professor para com o aluno.

Identificamos que a avaliação somativa pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem se empregada junto com as avaliações diagnóstica e formativa, pois isso "ocorre quando o professor, durante o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, se vale dos recursos das duas primeiras [formativa e diagnóstica], empregando ao final a somativa" (TURRA et. al., 2019, p. 186, grifo do original). Porém, para se ter êxito na avaliação somativa, as avaliações diagnósticas e formativas precisam ser trabalhadas com os alunos de maneira eficiente, pois se durante o processo de ensino houver falhas nessas duas, a somativa servirá apenas para mensurar quantitativamente o aprendizado do aluno, não a qualidade desse aprendizado por parte do aluno.

Segundo Hoffmann (2001), avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno, em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

Quanto à questão dos registros na avaliação mediadora, a autora escreve que para os teóricos da avaliação, não é mais concebível que se adote registros classificatórios, segregadores, excludentes, para a análise e para o acompanhamento do processo de aprendizagem. Da mesma maneira, eles questionam a simplificação na hora de se interpretar as idéias arquitetadas pelo discente por meio de provas objetivas corrigidas por meio de gabaritos. De acordo com autora, esses instrumentos classificatórios não se harmonizam com a complexidade do conhecimento.

As três funções da avaliação são interdependentes, porém cada uma é usada no momento específico do processo educacional, com menor ou maior ênfase de acordo com a necessidade. Ao observarmos que a avaliação deve estar no ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico, também concluímos que ela media o caminho a ser percorrido. Reafirmamos que não há como nos prendermos apenas a uma função da avaliação.

Para Luckesi (2001) o resultado que é empregado à avaliação, essa média que precisa ser alcançada se deve a importância do ato avaliativo. Para ele avaliar precisa fornecer informações importantes para a aprendizagem do alunado, dando suporte ao longo de sua jornada na questão do crescimento e desenvolvimento. É um autor que evidencia o valor do amor, por isso salienta que na avaliação o professor deve ser amoroso, esse processo avaliativo deve conter essas características.

Dessa forma, foi possível evidenciar as diversas conceituações que podem ser

encontradas na avaliação da aprendizagem. Formas essas que o professor pode utilizar no processo de sala de aula. No entanto, vale destacar que as intencionalidades postas na avaliação dependem de todos que integram o contexto escolar, a exemplo de gestores, professores, coordenadores, etc., produzindo resultados com esses alunos.

Segundo Hoffmann (2006) é interessante que o professor leve o aluno a pensar conduzindo-o a construir o conhecimento através de formulações e reformulações de hipóteses, tornando os alunos seres críticos e participativos, inseridos num contexto social e político por meio de avaliação dialógica e interativa, saindo de um modelo tradicionalista. Alguns exemplos de instrumentos avaliativos que atenderão a essa proposta são os debates, as redações e questionários. Para uma avaliação formativa o educador pode formular questões como "O que você acha de...?", "O que você entende de...?", cabendo assim uma concepção de teste.

Para a autora supracitada, um processo contínuo de autoavaliação está no centro da relação entre educadores e educandos. O estudante tenta aprender, mas não consegue e o professor sabe como o estudante deveria agir ou o quê deveria aprender, porém também sabe que não adianta mostrar ou ensinar porque ele mesmo deve construir conceitos ou atitudes para seu próprio aprendizado e ambos desenvolvem processos reflexivos para encontrar a melhor forma de prosseguir nesse caminho para uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Como afirma Haydt (2012, p. 56), "as técnicas e instrumentos de avaliação são classificadas de diversas formas. Em geral, as classificações são elaboradas de acordo com a forma de coleta dos dados". Sabemos que são muitos os instrumentos a serem escolhidos pelos professores para melhor avaliar seus alunos, por isso é preciso que os educadores saibam a melhor forma de escolher tais instrumentos.

"Podemos notar também que grande é a variedade de instrumentos que o professor tem a seu dispor para determinar o nível de desempenho apresentado pelos alunos, em função dos objetivos propostos" (HAYDT 2012, p. 58). Não adianta o professor somente escolher os instrumentos, ele precisa ter um objetivo a ser cumprido para que o instrumento realmente realize uma avaliação adequada.

Sendo assim, os instrumentos de avaliação devem ser compreendidos como meios que permitam que o aluno expresse o que aprendeu, ao mesmo tempo que o professor avalie e reflita sobre a forma de trabalho pedagógico assumida com a turma, permitindo com o resultado da avaliação, redimensionar estratégias e técnicas em prol do pleno desenvolvimento da turma, e visando uma aprendizagem mais significativa.

Um mapa conceitual é, em geral, uma representação estrutural e significativa em forma de diagrama com relações hierarquizadas entre dois ou mais conceitos, de modo a formar uma proposição. Já a proposição é formada por dois ou mais termos ligados por palavras que formam uma unidade semântica. (NOVAK, 2019). Os mapas conceituais vêm sendo utilizados com fins educativos, para auxiliar professores e alunos, como instrumento didático no processo de ensino e aprendizagem, na avaliação da aprendizagem, no planejamento e na análise do currículo. Uma de suas utilizações mais comuns é no sentido de representar as relações hierárquicas das estruturas entre conceitos, que têm como objetivo facilitar a aprendizagem.

Masetto (2001, p. 101) afirma: "a prova com consulta ajuda o aluno a resolver um caso, a escolher as fontes adequadas para delas, retirar informações que lhe faltem. Comentários escritos, resenhas, sínteses, relatórios de grupos oferecem novas oportunidades de aprender", e as questões propostas devem ser elaboradas cuidadosamente para que não haja simples transcrição do material de consulta para a prova; assim como permitir o uso do material de consulta evita-se a exclusiva memorização dos temas/conteúdos e permite a seleção de questões que priorizem a reflexão, a elaboração de conceitos, a interpretação do tema estudado.

O portfólio um instrumento que permite ao professor observar os seus alunos, suas capacidades na resolução de problemas e, também o desenvolvimento de suas competências. Nesse sentido, na medida em que os projetos avançam, são propiciadas diversas oportunidades de participação, que evidenciam o desenvolvimento dos educandos e fornecem informação enquanto sua aprendizagem. (Alvarenga, 2001)

Não há uma regra sobre o que deve conter o Portfólio ou como deve ser a sua estrutura. O que é preciso é zelar pela qualidade das informações. Não há necessidade de redundância, ou seja, da repetição de atividades, mas da inclusão de evidências que possam clarear a compreensão com diferentes níveis de reflexividade sobre os novos saberes, bem como sobre o seu processo de desenvolvimento. O passo inicial e determinante à construção do Portfólio é a definição do seu objetivo. O estudante deve ter clareza do que lhe é solicitado para atingir os seus fins (VILLAS BOAS, 2015).

CONCLUSÃO

O processo de avaliação deve sempre ser uma etapa durante a qual se promova o desenvolvimento real e potencial dos alu-

nos. A avaliação é orientadora do processo de compreensão por parte do professor em relação aos processos que os alunos usam para aprender a reter o «que ele lhes ensina. A avaliação significa desenvolvimento máximo possível, um permanente vir e ser, sem limites pré-estabelecidos, embora com objetivos claramente delineados. Sua finalidade é fazer com que os alunos aprendam mais e melhor, com o compromisso de construir uma sociedade mais justa, humana e fraterna.

Ressaltamos que a partir desses estudos concordamos com a premissa de que a avaliação da aprendizagem envolve o contexto socioeducacional e não incide somente sobre estudantes e professores/as. Ela é complexa e contextualizada e se concentra em vários aspectos, junto ao estudante, o/a professor/a, a gestão da escola e as políticas sociais que circundam o tempo e o espaço educacional.

A avaliação faz parte do projeto pedagógico escolar, e não existe e opera por si mesma, ao contrário, está a serviço do projeto pedagógico e é determinada pelas concepções que fundamentam tal proposta de ensino, e que acabam norteando as ações dos docentes. Sem a avaliação, fica-se desprovido de evidências que possam monitorar e interferir nas condições que prejudicam ou potencializam o alcance dos objetivos educacionais pretendidos. Portanto, avaliar é preciso sempre.

É importante frisar que o professor não é o culpado, e nem o aluno, pelo fracasso escolar, mas, sim o sistema burocrático que toma a avaliação como rédea do ensino como se a avaliação fosse o centro de todo o ensino. Os alunos tentam seguir os professores e os professores tentam cumprir o sistema e ambos se tornam reféns deste processo. Os métodos avaliativos ainda continuam os mesmos. Estão baseados na base da classificação.

Os instrumentos de avaliação necessitam constantemente serem revistos tanto na sua estrutura como nos planejamentos futuros das disciplinas, uma vez que avaliar é um processo transformador e dinâmico, isto é, localizar as lacunas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os questionamentos e resultados dos mesmos, possibilitam-nos a refletir a respeito das práticas de ensino e de avaliação.

Assim sendo, avaliar a aprendizagem deve ser um processo e não um fim, aplicar provas ou testes ao final de bimestres ou semestres apenas com o intuito de atribuir nota aos alunos, aprovativas ou reprovativas, sem se quer pensar em mudar a prática para ajudar os alunos que não apresentaram aprendizagem ainda, é uma forma de excluir parte dos alunos.

A escola só irá melhorar em todos os aspectos e, principalmente, na avaliação da aprendizagem escolar quando ela entender de fato que, avaliar, é buscar conhecer o educando para proporcionar métodos que facilitem o seu aprendizado. Do contrário iremos continuar apenas verificando a aprendizagem, classificando os nossos alunos e deixando para trás a qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

COLL, César; MARTÍN, Elena; ONRUBIA, Javier. Avaliação da aprendizagem escolar: dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais. In: COLL, César et. al. Desenvolvimento psicológico e educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 370385.

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

HAYDT, Regina Célia. C. Curso de didática geral, 7ª ed. São Paulo, SP: Ática, 2003.

_____, Regina Célia Cazaux. Avaliação do processo ensinoaprendizagem. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2008.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do processo ensinoaprendizagem. 3. ed. São Paulo: Ática. 2012.

HOFFMAN, J.M.L. Avaliação e construção do conhecimento. Educação e Realidade. vol.17, no.2, jul/dez. p.53-58, 1991.

_____. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto alegre: Ed. Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. O Jogo do Contrário em avaliação. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, M. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: Castanho, S; Castanho, M. E. (orgs). Temas e textos em metodologia do ensino superior. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2001.

NOVAK, J. D; GOWIN, D. B. Aprender a aprender. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Liara Maria; BEZERRA, Maria Lusia Morais. Instrumentos de biologia: identificação, reflexão e ações do PIBID. I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca e VII Seminário de estagio, 2015,

TURRA, C. M. G. Et al. Planejamento de ensino e avaliação. 11. ed. Porto Alegre: S. Luzzatto, 2019.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Avaliação: Concepção Dialético-

Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. S. P. Libertad. 1994

VILLAS BOAS, B. M. de F. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.

Campinas: Papirus, 2015.

EDUCAÇÃO INFANTIL UM ESPAÇO PARA AQUISIÇÃO DE VALORES E VIRTUDES

ROSANGELA LIMA DE SOUZA

RESUMO

O presente estudo analisa como a Educação Infantil poderá ser um instrumento favorável para a promoção e aquisição de valores e virtudes durante a infância. Abordou-se práticas educativas intencionais na Educação Infantil para a construção de uma sólida base ética desde os primórdios de vida. A literatura infantil foi destacada como recurso didático importante para consolidar a educação em valores. Analisou-se os dados por meio de uma pesquisa descritiva e bibliográfica. Concluiu-se a relevância social da Educação Infantil para abordar a educação em valores nas suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento integral da criança e a formação de sua cidadania.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação em valores; Virtudes; Crianças; Literatura Infantil.

INTRODUÇÃO

Devido ao avanço tecnológico, na sociedade atual, as crianças presenciam em seus cotidianos nas redes sociais grande número de violência. Para refletir sobre essa questão, o presente artigo trouxe a discussão da importância de uma educação centrada em valores desde o início da infância.

Dessa forma, a Educação Infantil poderá desempenhar um papel relevante no desenvolvimento integral das crianças, influenciando não apenas em suas capacidades cognitivas e motoras, mas também na aquisição de valores e virtudes para a formação da cidadania. Ao iniciar o trabalho com valores, nessa etapa, as escolas infantis auxiliarão no desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e o respeito ao bem comum.

. Ao aprofundar a reflexão buscou-se referencial na teoria piagetiana por oferecer uma compreensão valiosa sobre o desenvolvimento cognitivo e moral das crianças, proporcionando um embasamento para os educadores elaborarem práticas pedagógicas que exploram a formação de valores e virtudes na Educação Infantil. Tais práticas desde a infância poderão servir de base na construção de cidadãos conscientes e responsáveis.

A educação em valores e virtudes é relevante para o desenvolvimento integral das crianças, ajudando-as na construção de caráter para atuarem de forma ética e responsável em seus grupos sociais. Elegeu-se temas da Literatura Infantil como metodologia para exploração de conteúdos que revelam valores e virtudes. Por meio, de histórias, contos e fábulas, as crianças são expostas a diferentes situações e dilemas. Essas narrativas permitem que elas entendam de forma lúdica e envolvente as consequências de ações boas e más, bem como a importância de tomar decisões éticas.

Este artigo teve como objetivo geral analisar como a Educação Infantil poderá ser uma ferramenta favorável para a promoção e consolidação de valores e virtudes durante a infância. Como objetivos específicos procurou-se conhecer o processo de socialização como meio de internalização de normas, de valores, de comportamentos para a criança conviver na sociedade; identificar as teorias Piagetianas que tratam da educação em valores; e compreender de que maneira as práticas pedagógicas intencionais e como ambiente educacional estruturado podem contribuir para a construção de uma base ética sólida, refletindo positivamente no comportamento e nas relações interpessoais das crianças.

Na trajetória metodológica da presente pesquisa, propõe-se elaborar estratégias educacionais que melhor favoreçam a internalização de valores tais como: respeito, empatia e justiça. Ofereceu-se, desse modo, alguns subsídios para educadores refletirem sobre essa problemática e planejarem práticas educativas na Educação Infantil. Elaborou-se o levantamento de dados por meio de um artigo de revisão bibliográfica e pesquisa descritiva.

A estrutura desse estudo foi organizada da seguinte forma: primeiro, discutiu-se o processo de socialização da criança na aquisição de valores e virtudes para conviver na sociedade. Apresenta-se os fundamentos da teoria Piagetiana e sua relevância para educação em valores como segundo momento. Em seguida, sugeriu-se práticas pedagógicas de Literatura Infantil do "Livro das Virtudes para Crianças", de autoria de Bennett, do qual enfatizou-se o texto "Cinderela Indígena" como referência para serem planejadas práticas educativas na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

A educação em valores e o processo de socialização da criança na Educação Infantil

Conforme Gouveia et al. (2011), pode-se conceituar valor como uma ideia, explicita ou implícita, própria de uma pessoa ou característica de um grupo sobre o que é desejável, o que influencia as escolhas dos

modos, meios e objetivos das ações possíveis, como honestidade, respeito, responsabilidade e solidariedade. Já virtudes seriam qualidades morais que permitem às pessoas agirem de acordo com esses valores, como paciência, generosidade e coragem.

A Educação Infantil poderá ser um espaço favorável para a construção de valores e virtudes na infância para formação de uma base ética sólida. Para implementar políticas públicas eficazes relacionadas à educação em valores e virtudes faz-se necessária ampliar as discussões com os educadores sobre algumas estratégias de trabalho.

Para Boff (2011, p.9), "há uma constatação indiscutível e aterradora sobre a crise ética e moral em todas as partes, atingindo o coração da humanidade". Assim, se constata um novo modelo permeado nas questões éticas tradicionais, ou seja, o certo e o errado, o bom e o ruim, atualmente, é discutido com outros parâmetros. "Estas fronteiras tornaram-se nebulosas. A crise nos fundamentos éticos e morais tensiona as relações sociais".

Os grupos sociais formaram um cenário em que cada um tende a priorizar seus próprios interesses em vez de respeitar o direito e a justiça. O campo educacional possui um papel relevante na construção de uma sociedade mais ética e moral. Boff (2011) aponta que a educação deve ir além das simples transmissões de conhecimentos, isto é, as instituições escolares deverão promover a aprendizagem de valores e de virtudes para construção de uma sociedade comprometida com o bem comum.

La Taille (2006) aborda a temática do desenvolvimento da ética e a moralidade e analisa que a educação moral possui aspectos relevantes para influenciar o comportamento ético. Para esse autor, a ética não é apenas um conjunto de regra a serem seguidas, mas uma forma de ser e agir que está enraizada nas relações humanas e na busca de uma qualidade de vida. Destaca como componentes fundamentais da ética a importância da empatia, do respeito e da responsabilidade.

Segundo Coll; Marchesi e Palacios (1996), a socialização é vista como um processo dinâmico e contínuo, no qual a criança não é apenas um receptor passivo, mas um agente ativo que interage com o ambiente e as pessoas ao seu redor. Esse processo envolve a internalização de normas, valores, comportamentos e papéis sociais que são fundamentais para a integração da criança na sociedade.

O nascimento da criança em um grupo social traz incorporação para sobrevivência, com a satisfação das suas necessidades e transmissão da cultura acumulada. Para Coll; Marchesi e Palacios (1996), a socialização ocorre em múltiplos contextos, incluindo a família, a escola, os grupos de pares e a comunidade mais ampla. Cada um desses contextos oferece diferentes oportunidades e desafios para a socialização da criança.

Para as escolas de Educação Infantil há a proposta de promoção de práticas educativas planejadas que permitam às crianças entrarem em contato com os valores essenciais para sua formação integral. Há também a ênfase para elaboração de currículos inclusivos que incorporaram explicitamente na programação curricular temas como: respeito, empatia, justiça, honestidade, responsabilidade e solidariedade (RESENDE; SILVA, 2016).

Segundo a Cartilha de Segurança no ambiente escolar (MEC, 2023), as escolas deverão fortalecer e promover a educação inclusiva. Há a necessidade da criação de um atendimento educacional especializado em que possa planejar ações educativas para as necessidades de todos os grupos, além de possuir uma escuta ativa estruturada na valorização das diferenças.

Para formatar essa proposta é preciso que o projeto político pedagógico desenvolva atividades que incentivem a prática de princípios sociomorais desde a Educação Infantil. Outro aspecto fundamental é garantir políticas públicas para realizar uma capacitação contínua dos educadores. A formação continuada focada no ensino de valores e virtudes em horários coletivos dos educadores também poderá ser uma estratégia importante para as instituições escolares (MEC, 2023).

Ainda segundo o documento referido acima, as escolas infantis são um espaço para construir uma cultura positiva, pois por meio dessa abordagem pode-se selecionar e incentivar práticas que ensinem os valores para que as crianças possam ter um ambiente seguro e acolhedor. Com a elaboração de um projeto político pedagógico pode-se estabelecer modelos e normas de comportamento ético e virtuoso para toda a comunidade escolar, assim como, estabelecer como meta uma educação dialógica (MEC, 2023).

A parceria com pais e responsáveis também pode ser incentivo para a prática de valores em casa e promover uma educação conjunta entre a escola e as famílias. A colaboração com a comunidade ainda pode ser via parcerias com organizações locais, Organizações não Governamentais (ONGs) e outras instituições para reforçar a educação e valores por meio de atividades comunitárias e eventos (RESENDE; SILVA, 2016).

Dessa forma, faz-se necessário implementar no espaço escolar ações, projetos de convivência, comunitários e de mediação de conflitos. Na Educação Infantil, deve-se organizar práticas que ensinem habilidades sociais e emocionais, ajudando as crianças a lidarem com conflitos de maneira construti-

va e para desenvolverem, especialmente, a empatia (RESENDE; SILVA, 2016).

De acordo com Bastos (2014), na Educação Infantil, as crianças podem ter acesso a meios de socialização como: a interação com pares, isto é, elas aprendem a compartilhar, colaborar e resolver conflitos e respeitar as diferenças; via brincadeiras e jogos, pois as atividades lúdicas irão promover a cooperação, a compreensão de regras e da empatia; como também a modelagem por educadores, na qual eles podem servir como modelos de comportamento, demonstrando valores e virtudes no cotidiano; por meio da Literatura Infantil, as narrativas são recursos favoráveis para trazerem dilemas morais que auxiliam as crianças a refletir sobre o bem e o mal, a justiça e a empatia.

Em síntese, as escolas infantis deverão planejar ações educativas que promovam a compreensão mútua entre as crianças para resolução de conflitos. Ao favorecer essa abordagem integrada e colaborativa não somente ampliarão a promoção do desenvolvimento de cidadãos éticos e responsáveis, mas também contribuirão futuramente para uma sociedade mais justa e harmoniosa.

EDUCAÇÃO EM VALORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS TEORIAS PIAGETIANAS

Na contemporaneidade, em particular, a população brasileira tem sido diariamente impactada por notícias devastadoras. Notícias que pintam um quadro dramático de violência desanimador na sociedade, por meio das quais as crianças têm contato diariamente pelas redes sociais. Em contraponto essa problemática, aponta-se a função primordial da educação, pois é "instrumento indispensável para que a humanidade consolide os valores morais e os princípios éticos que devem reger as relações de uma sociedade justa e igualitária" (LIMA; SANTOS, 2018, p.3).

Pode-se afirmar que a família e a escola possuem responsabilidades, desempenhando papéis fundamentais na formação dos indivíduos. Quanto à família, por ser o primeiro e mais importante agente na educação em valores, pais e responsáveis influenciam diretamente no desenvolvimento moral das crianças, servindo de exemplo e de orientação. Já a escola, como instituição educacional, complementa o papel da família, na promoção de um ambiente em que os valores são discutidos e praticados. Assim, o projeto político pedagógico da escola deve abordar as questões éticas por meio de atividades e projetos que facilitem a participação efetiva da comunidade (RESENDE; SILVA, 2016).

Aponta-se a importância de uma educação em valores como um fator essencial do desenvolvimento humano, pois envolve a transmissão e incorporação de princípios éticos e morais. Esses valores orientam o comportamento e as atitudes dos indivíduos. Desse modo, auxiliam na formação de cidadãos responsáveis, empáticos e conscientes. Segundo Lima e Santos (2018, p. 3), "o ensino dos valores morais está entre as ações que promovem a humanização dos seres humanos".

Na Educação Infantil, é fundamental a educação em valores para o desenvolvimento moral e social das crianças. Esta abordagem visa ensinar as habilidades como respeito, empatia, cooperação e responsabilidade desde cedo. Jean Piaget (18961980), pesquisador francês, influenciou nos referenciais teóricos sobre essa temática. Piaget (1994) estudou como as crianças constroem o conhecimento e desenvolvem a moralidade ao longo de diferentes estágios de desenvolvimento.

As principais contribuições de Piaget (1994) para educação em valores estão articuladas em estágios de desenvolvimento cognitivo. Ele investigou as questões da moralidade pesquisando as formas em que a criança desenvolve o respeito e a consciência de regras. Por meio dos jogos infantis observou que a criança reflete o porquê deve ser guiado por certas regras e outras não, e como fazer para obedecê-las apenas (MENIN, 1996).

De acordo Piaget (1994, p.23), o pensamento moral é o "sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras". Para esse autor, acontecem dois fenômenos com respeito à formação de regras: "a prática de regra e a consciência de regras". Entende com prática de regras, a maneira em que as crianças de diversas idades aplicam as normas e consciência de regras a forma como realizam o pensamento sobre a obrigatoriedade, ou não, quando tem de cumprir essas regras.

Na fase da Educação Infantil, pode-se reconhecer de modo geral a existência de dois estágios de desenvolvimento: sensório-motor (zero a dois anos), pré-operacional (dois a sete anos). O estágio inicial, sensório-motor, no qual as crianças aprendem sobre o mundo por meio de seus sentidos e ações. Assim, com essas interações iniciais com os cuidadores e o ambiente, as crianças estabelecem as bases para relações de confiança e de segurança com seu mundo, mas age em função de satisfazer suas necessidades básicas. No segundo estágio, pré-operacional, as crianças começam a desenvolver a linguagem e o pensamento simbólico. Embora, elas ainda sejam egocêntricas, isto é, as crianças têm dificuldade em perceber e ver o mundo a partir do seu próprio ponto de vista, começam a entender as regras e as normas sociais por intermédio do jogo e da

imitação (PIAGET,1994).

Para Souza (2024, p.2), esse momento inicial da fase pré-escolar do ponto vista do desenvolvimento moral pode ser reconhecida em dois momentos: o de anomia e de heteronomia. A fase chamada de anomia é caracterizada pela ausência de regras, que se dá no período sensório motor, quando o bebê, por exemplo, manifesta-se por meio do choro para satisfazer alguma necessidade (fome, dor, desconforto etc.). "À medida que a criança se desenvolve, ela passa a reconhecer a existência do outro e a necessidade de seguir regras inerentes ao convívio social".

O segundo estágio é conceituado de heteronomia que se dá por volta aos nove anos de idade. As regras são vistas fixas e imutáveis, estabelecidas por autoridades como os pais e os educadores. A criança respeita a autoridade de maneira unilateral, sem questionar. Ela acredita que as ações são boas ou más com base nas consequências, mas não nas intenções (moral de resultado). A justiça é retributiva, ou seja, o castigo é visto como uma consequência natural e inevitável de uma infração (PIAGET, 1994).

Para Piaget (1994), a Educação Moral visa ampliar os meios para auxiliar a criança na construção de sua autonomia. Dessa maneira, as relações entre coação e cooperação são importantes para a criança começar a ter o conhecimento de regras. Portanto, a criança precisa vivenciar experiências de respeito unilateral e posteriormente, de respeito mútuo, nesse momento, inicia-se a construção da noção de cooperação.

Acrescenta Piaget (1994) que a escola poderá ser um ambiente favorável para a criança experienciar os procedimentos da Educação Moral, para isso é necessário oferecer situações didáticas para que ela possa vivenciar os princípios morais de reciprocidade, de cooperação, de respeito mútuo para construir sua autonomia moral. Em suma, esse estudioso argumenta que o desenvolvimento moral é um processo gradual, influenciado tanto pelo crescimento cognitivo quanto pelas interações sociais, levando a uma compreensão cada vez mais sofisticada e flexível da moralidade.

A respeito da Educação Moral nos espaços escolares aprofundam-se nos estudos de Piaget, os autores DeVries e Zan (1998) ao apontarem a relevância de se cultivar um ambiente sociomoral para se elaborar uma Educação Construtivista. Para esses autores, o termo sociomoral pode ser entendido por fenômenos que poderão ser considerados tantos sociais quanto morais.

Esses autores ainda apontam que as discussões sociomorais devem ocorrer nas escolas para contribuir no desenvolvimento moral e por meio dos dilemas, isto é, com a proposição de situações conflitantes, como acontecem na Literatura Infantil. Como exemplo, situações da literatura, em que a criança possa pensar a respeito das suas questões interpessoais, descentralizando da sua própria perspectiva e reconhecer a existência de outros pontos de vista (DEVRIES, ZAN, 1998).

Em síntese, a educação em valores na Educação Infantil, calcadas na teoria do desenvolvimento moral de Piaget, pode contribuir para formação de indivíduos moralmente responsáveis e socialmente conscientes. As crianças por meio de interações adequadas e um ambiente enriquecedor aprendem a entender e praticar valores que serão essenciais ao longo de suas vidas. Desse modo, a educação em valores é uma parte integral e necessária na formação completa do indivíduo, preparando-o para viver e contribuir positivamente para a sociedade.

A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL ALGUMAS SUGESTÕES DE TRABALHO DA TEMÁTICA EDUCAÇÃO EM VALORES E VIRTUDES

Para realizar práticas educativas sobre a temática valores e virtudes sugere-se o material denominado "O livro das Virtudes para crianças", autoria William J. Bennett (1997). Neste livro, encontra-se histórias, poesias, fábulas, que poderão ser usadas pelos educadores da Educação Infantil. Este recurso didático elabora uma coletânea de textos com os seguintes temas: Coragem, Perseverança, Responsabilidade, Trabalho, Disciplina, Compaixão, Fé, Honestidade, Lealdade, Amizade.

Os educadores poderiam trabalhar, na hora da conversa, a leitura dessas histórias que abordam virtudes com honestidade, amizade e responsabilidade. Seguidas de discussões simples com as crianças sobre o que aprenderam e como aplicar esses valores em suas vidas. Com essa estratégia, os educadores contribuiriam para tornar as crianças mais conscientes de suas ações e mais propensas a demonstrar comportamentos positivos. Ainda mais, após da leitura poderia conversar com as crianças sobre as conexões pessoais, como valores, assim encorajá-las a praticá-los (BASTOS, 2014).

A dramatização e o teatro de fantoches seriam outra metodologia que poderia ser trabalhada com estes temas. A utilização de teatro de fantoche ou dramatização para recontar histórias do livro, permitindo que as crianças se envolvam ativamente e entendam melhor os valores. Com estes recursos didáticos, os educadores poderiam constatar se as crianças tiveram melhor compreensão dos conceitos ao participarem ativamente na dramatização (BASTOS, 2014).

As atividades plásticas poderiam ser uma estratégia favorável para as crianças

desenharem ou pintarem cenas das histórias que ouviram, representando as vivências dos valores discutidos. Por meio desta prática os educadores iriam notar se houve compreensão dos conteúdos, pois a expressividade é uma forma lúdica de expor o entendimento das crianças (BASTOS, 2014).

Projetos de serviço e ações comunitárias seriam práticas que auxiliariam as crianças na participação de serviço, tais como: cuidar do jardim da escola, organizar de hortas e ajudar colegas como forma de praticar virtudes aprendidas. Essas atividades facilitariam a promoção de senso de comunidade e responsabilidade entre as crianças (BASTOS, 2014).

Todas estas atividades devem ser organizadas por meio lúdico. Além disso, poderiam ser planejados pelos educadores jogos que envolveriam cooperação, partilha e resolução de conflitos para reforçar as virtudes necessárias observadas por eles. Por intermédio dessas atividades, as crianças reforçariam os conceitos de forma prática e divertida, melhorando as suas habilidades sociais (BASTOS, 2014).

Destaca-se como referência do livro acima citado, o texto "A Cinderela Indígena" (BENNETT, 1997, p.88) ao se propor o planejamento de práticas, enfatizando a discussão moral na Educação Infantil. Esta narrativa oferece uma base rica para trabalhar a temática sobre violência nas escolas no que se refere a temas como: respeito, empatia e justiça. Uma síntese do texto irá ser ilustrada para o reconhecimento da história. "A Cinderela Indígena" é uma variação indígena americana do clássico do conto de Cinderela. A história se desenrola em torno do personagem Vento Forte e das três filhas de um cacique.

O personagem Vento Forte é um poderoso guerreiro que possui a habilidade de se tornar invisível. Ele busca uma esposa, mas a escolhida deve ser capaz de vê-lo em sua forma invisível. As três filhas do cacique querem se casar com ele. As duas mais velhas, arrogantes e vaidosas, afirmam poder vê-lo, sem realmente conseguirem. Elas falham no teste de reconhecer o Vento Forte.

As irmãs mais velhas de Cinderela tratavam a irmã de forma cruel e desdenhosa. Desprezavam a caçula por sua humildade e bondade. A irmã mais nova, ao contrário delas era tratada injustamente e com desrespeito, muitas vezes sendo relegada a tarefas subalternas, sendo alvo de zombarias e sempre Cinderela era humilhada.

A filha mais nova, Cinderela, também tenta conversar com o Vento Forte. Diferentemente das irmãs, ela é sincera, no primeiro momento, fala a verdade que não está conseguindo vê-lo. Logo após, Vento Forte aparece para ela, podendo descrever corretamente suas características. Por sua honestidade e virtude, ela ganha o direito de se casar com ele, sendo recompensada por sua bondade e integridade. A história celebra os valores da verdade, da bondade e da humildade.

Após a leitura da história "A Cinderela Indígena", os educadores poderão discutir com as crianças, sobre os diferentes personagens e suas ações. Fazer questionamento sobre como a personagem protagonista foi tratada e como elas sentiriam se estivessem no lugar dela. Ainda conversar sobre as virtudes que Cinderela demonstrou, como paciência, bondade e resiliência.

Essa narrativa auxiliaria aos educadores a reconhecerem com as crianças os comportamentos negativos da história contada. Poderia ser feita uma lista na lousa com as ações das irmãs mais velhas que são exemplos de maus-tratos e violência como uma estratégia para ser trabalhada. A partir desse contexto, o educador ampliaria a discussão sobre se esses comportamentos se assemelham ao bullying e a violência que pode ocorrer nas escolas. Este seria um momento favorável para questionar as crianças se já viram ou experimentaram algo parecido e como isso as fez sentir (BASTOS, 2014).

Outra possibilidade para utilizar com esta temática, seria abordar a questão da empatia. Uma forma de trabalhar a empatia seria pedir para as crianças se colocarem no lugar da Cinderela. Com essa estratégia, pode-se questionar como elas se sentiriam sendo tratadas de maneira tão injusta. É necessário que seja destacado a importância da empatia e de como ao entender os sentimentos dos outros pode-se ajudar a prevenir comportamentos violentos (BASTOS, 2014).

Aponta-se ainda uma outra forma de trabalhar com a resolução de conflitos que acontecem na rotina das escolas infantis, os educadores poderiam dividir as crianças em pequenos grupos, pedir às crianças que pensassem em maneiras alternativas de resolver os conflitos apresentados na história sem recorrer à violência. Discutiriam com elas opções pacíficas de resolução de conflitos e, por intermédio de diálogo, as crianças pediriam ajuda de um adulto ou buscariam apoio entre os amigos (BASTOS, 2014).

Para registrar essas vivências com as crianças, os educadores poderiam criar um mural de "Virtudes e Respeito", em que cada criança contribuiria com exemplos de como poderia tratar os outros com respeito e evitar a violência dentro do espaço escolar. Dessa forma, o ambiente escolar iria reforçar a importância de um lugar colaborativo de convivência com todas as diversidades. Destaca-se a relevância dessas práticas educativas contribuírem para o entendimento e a reflexão sobre a violência, suas consequências, tendo como referência valores positivos, como empatia, respeito e justiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade contemporânea presencia a violência como um dos grandes problemas no cotidiano das crianças. Para refletir sobre essas questões apresentou-se neste estudo a importância de planejar práticas educativas em educação em valores na Educação Infantil.

É responsabilidade das escolas infantis planejarem em seus projetos políticos pedagógicos ações para discutirem questões de relativas à construção de valores. Por meio de práticas educativas, como projetos comunitários, atividades artísticas e, em especial, as narrativas da literatura infantil. Esses recursos didáticos irão beneficiar a reflexão sobre valores e virtudes no processo educativo. Oferecerão exemplos de atitudes importantes para o relacionamento e o convívio social.

Dessa forma, por intermédio de uma educação dialógica de trabalho em grupo, as crianças poderão ter compreensão mútua para resolução de conflitos, aprimorarem seus processos de socialização e internalizarem normas, valores, condutas favoráveis para convivência na sociedade. Pode-se com um trabalho de educação em valores contribuir na promoção e formação da cidadania para a construção uma sociedade mais justa e igualitária.

Considera-se que a Educação Infantil, em suma, ao oferecer uma base sólida para a construção ética calcada em um ambiente educacional que explore o diálogo e reflexão sobre valores, favorecerá comportamentos positivos nas relações interpessoais das crianças desde cedo. Destaca-se essa temática como de ampla relevância social para ser discutida em pesquisas para a formação continuada de educadores e possíveis novas políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Clarissa Zan de Assis. O desenvolvimento moral na Educação Infantil: contribuições da literatura infantil e dos jogos dramáticos e teatrais. Tese de Mestrado da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus Marília. Psicologia da Educação:

Processos Educacionais e Desenvolvimento Humano, 2014. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/nome/Pos-

Graduacao/Educacao/Dissertacao.bastos_cza_me_mar. Acesso em: 10 jun. 2024.

BENNETT, W.O Livro das Virtudes para Crianças. 38.° ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

BOFF, Leonardo. Ética e Moral: busca dos fundamentos, 7. ° ed., Petrópolis/RJ, 2011.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. (org.). Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação. Trad. Angélica Mélio Alves, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DEVRIES R.; ZAN, B. A. A ética na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOUVEIA, Valdiney V et al. Teoria funcionalista dos valores humanos: aplicações para organizações. RAM, Administração Mackenzie. São Paulo, v. 10, n. 3, p. 34-59, Jun. 2009. Disponível em: <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-

69712009000300004&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 08 jun. 2024.

LA TAILLE, Yves de. Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas, Porto Alegre: ABDIR, 2006.

LIMA, Juliana dos Santos; SANTOS, Gilberto Lima dos. Valores, Educação Infantil e Desenvolvimento moral; concepção de professores. Educação & Formação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, 2018, v.3, n.8, p. 153-170, maio/ago. Disponível em: http://www.dx.doi.org. Acesso em: 12 jun. 2024.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Recomendação para Proteção e Segurança no ambiente escolar. Grupo de Trabalho Executivo do MEC para o enfrentamento e prevenção de violência nas escolas e nas universidades. 2023.Disponível em: http://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/gov.br/mec/pt-br/centrais-deconteudo/publicacoes/cartilha_recomendacoes_protecao_segurança_ambiente_escolar.

pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de. (Org.) Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo,1996.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

RESENDE, Tânia de F.; SILVA, Gisele, F. A relação família-escola na legislação educacional brasileira. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.

cielo.br/j/ensaio/a/Qnq7zmpsLtH9mk3cwhJnKyz/?format=pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

SOUZA, Marilisa Aparecida Alberto Assis. Piaget - Trânsito. 2024. Disponível em: http//www.perkons.com/wp-content/uploads/2022/01/piaget-transito.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

A INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR

ROSANGELA MARIA DOS SANTOS

RESUMO

A indisciplina está presente no contexto escolar desde a Educação Infantil até as Universidades. A indisciplina representa um desafio para os docentes, sendo um dos principais obstáculos ao trabalho pedagógico, demonstrando a ausência de regras e limites por parte da criança. É necessária uma postura compartilhada em relação à disciplina, investindo na prevenção e que a escola funcione através de espaços e tempos, geridos com critérios adequados à participação e ao diálogo entre os alunos e destes com os educadores, onde o problema deve ser contextualizado, analisando as suas causas profundas e favorecendo a mobilização de ações alternativas. Esta pesquisa bibliográfica sobre a Indisciplina no Contexto Escolar investiga os motivos que causam a indisciplina e busca evidenciar a importância da interação e que as regras e normas são essenciais para a convivência social.

Palavras-chave: Indisciplina; Aprendizagem; Escola; Família.

ABSTRACT

Indiscipline is present in the school context, from Early Childhood Education to Universities. Indiscipline represents a challenge for teachers, being one of the main obstacles to pedagogical work, demonstrating the absence of rules and limits on the part of the child. It is necessary to have a shared attitude towards discipline, investing in prevention and that the school functions through spaces and times, managed with appropriate criteria for participation and dialogue between students and between them and educators, where the problem must be contextualized, analyzing its root causes and favoring the mobilization of alternative actions. This bibliographic research on Indiscipline in the School Context investigates the reasons that cause indiscipline and seeks to highlight the importance of interaction and that rules and norms are essential for social coexistence.

Keywords: Indiscipline; Apprenticeship; School; Family.

INTRODUÇÃO

O comportamento das crianças no contexto escolar tem sido tema de muitos estudos por especialistas em educação, principalmente sobre os fatores que contribuem para a indisciplina nas escolas. Educadores, orientadores, psicólogos entre outros tem se preocupado com o aspecto da indisciplina na sala de aula, e como ela dificulta a construção e apropriação do conhecimento.

A indisciplina escolar é um fato que deixou de ser um evento esporádico, passou a ser rotineiro dentro do contexto escolar, sendo levada a acontecer por várias razões. Ela constitui um dos desafios mais críticos com os quais se defrontam as instituições de educação básica, públicas e privadas. Ela abrange diversas formas e mecanismos de expressão, e reflete um grande grupo de causas de diversas naturezas.

De acordo com Rego (1996, p. 83):

A indisciplina escolar é um dos temas atuais que mais preocupam os professores e todos os envolvidos neste ambiente, sejam pertencentes a escolas públicas ou particulares, a Educação Infantil, ao Ensino Fundamental ou Médio e a distintos contextos sociais.

Nesse sentido, torna-se necessário, devido à diversidade cultural, à democratização e ao aumento da acessibilidade nas escolas, entender o que é esse fenômeno, o que ele quer dizer e como ele se manifesta.

A indisciplina se manifesta antes mesmo da criança ser inserida na escola. No entanto, é no ambiente escolar que ela se destaca, pois é o primeiro ambiente escolar no qual a criança tem contato e é onde ela estende suas relações sociais e adquire as primeiras noções de convivência com o coletivo.

Compreender as possíveis causas da indisciplina permite ao educador construir uma nova postura para que a mesma não interfira no processo ensino aprendizagem, na escola a criança começa a desenvolver as noções de valores, de justiça e de moralidade, e a aprimora seu desenvolvimento intelectual, social, motor e cognitivo.

A questão da indisciplina vem se tornando complexa e indagações a respeito de sua veracidade fazem desta, uma problemática importante a ser discutida quando se pensa a questão da indisciplina escolar e, principalmente, de sua prevenção. Nesta perspectiva este trabalho visa, através de pesquisas bibliográficas, explorando os conceitos de indisciplina escolar e as pesquisas recentes na área da Educação que discutem a existência desse dilema educacional através de um levantamento das possíveis causas da indisciplina e das consequências da mesma no processo ensino aprendizagem e na vida do aluno.

A INDISCIPLINA

A indisciplina tem se destacado como um dos maiores problemas enfrentados na sala de aula desde a Educação Infantil até as Universidades. Ela constitui um desafio para os docentes e representa um dos principais obstáculos para o processo ensino aprendizagem.

O termo indisciplina é de origem latina e caracteriza-se pela sua polissemia, assumindo diferentes significados em função do momento histórico-ideológico em que se faz essa apreciação. Assim, conforme a época considerada, o conceito de indisciplina surge como desvio individual ou grupal, conflito, desajustamento, revolta, evasão, violência verbal e física, agressividade, maus tratos entre iguais. Este conceito varia ainda de acordo com o contexto a que se aplica (familiar, institucional, social e escolar) e com a relação que se instituiu entre aquele que define disciplina e aquele a quem esta é imposta ou aplicada. De acordo com esta abordagem, a indisciplina é um conceito variável, volátil e muito marcado por circunstâncias gerais e pessoais.

Segundo Rego (1996, p. 84):

O próprio conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade, nas diversas classes sociais, [...]. No plano individual, a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que forem aplicadas.

É possível constatar que a indisciplina está intimamente ligada ao termo ética, que quer dizer etimologicamente costume, reflexão para a moral. A moral tem em seu significado um conjunto de regras, normas ou leis que determinam ou orientam comportamentos dos indivíduos numa determinada sociedade.

Nessa perspectiva, a indisciplina é a transgressão de dois tipos de regra. O primeiro tipo é a moral, construída socialmente com base em princípios que visam o bem comum, ou seja, em princípios éticos. O segundo tipo é a chamada convencional, definida por um grupo com objetivos específicos. As regras são de extrema importância para manter a disciplina em qualquer ambiente em que o indivíduo está inserido.

As regras morais são aquelas que necessitam de mais atenção e as regras convencionais estão ligadas ao desenvolvimento do trabalho na escola e, sabendo diferenciá-las, pode-se melhor interpretar e também encaminhá-las de uma forma mais adequada.

Segundo Piaget (1999, p.3), “para que as realidades morais se constituam é necessária uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros”. Nesse sentido, são as relações sociais estabelecidas pela criança que auxiliam e permitem o desenvolvimento moral, bem como, a construção da disciplina, que é determinada primeiramente pela imposição externa para que, posteriormente, seja estimulada sua compreensão e conscientização através da cooperação, das relações entre iguais e da afeição mútua.

A convivência em sociedade exige que se respeite o espaço e a individualidade do outro, e siga normas de convivência. A inversão de valores, a falta de regras, os meios de comunicação de massa e a educação familiar exercida são razões que podem promover a indisciplina. A mídia exerce uma forte influência nas pessoas, inclusive nas crianças, por isso é necessário que os pais acompanhem e selecionem o que a criança pode ou não assistir.

O comportamento indisciplinado resulta de inúmeras influências que a criança recebe ao longo de seu desenvolvimento e vai internalizando. Por isso, a disciplina ou indisciplina não estão alheias à família ou à escola.

A INDISCIPLINA NO CONTEXTO FAMILIAR

As transformações sociais têm contribuído para mudanças no comportamento da família. Antigamente, somente os pais trabalhavam fora de casa e as mães eram as responsáveis pela educação e pelos cuidados dos filhos. Hoje, presencia-se outra realidade, as mães também estão trabalhando fora de casa e as crianças, cada vez mais cedo, estão ficando sobre os cuidados de outras pessoas ou estão sendo inseridas em creches e escolas de educação infantil.

A estrutura familiar, também, tem se modificado, muitas crianças vivem com a mãe e o padrasto, com o pai e a madrasta, com os avós, com os tios, e outros. Não há mais um padrão familiar: pai, mãe e filhos. Este fator gera conflitos em relação aos valores morais, a construção de regras e, principalmente, no que se refere ao desenvolvimento afetivo da criança.

A família é a base para a formação do indivíduo, independente de como é constituída, ela interfere no desenvolvimento como pessoa e nas relações com o outro.

Para Içami Tiba (1996, p.50):

Quando falha o grande controlador, que é a família representada pela figura do pai, os abusos começam a acontecer. E, quando um abuso é bem-sucedido, ele se estende para o âmbito social, por meio da

delinquência e da compulsão pelas drogas.

A ausência paterna principalmente no período de dois a cinco anos, traz consequências graves, pois é nesta fase que a criança identifica-se com o pai, e quando há uma falta de acompanhamento, todo o princípio educacional desta criança estará comprometido psicologicamente.

Atualmente, constata-se que muitos pais ou responsáveis, se sentem perdidos, pois não conseguem lidar com as atitudes e a falta de limites de seus filhos, muitos dizem não saber o que fazer.

O despreparo de muitos pais na educação de seus filhos, o excesso de zelo ou até mesmo a falta de zelo, tem contribuído para que os filhos não tenham a noção de limites e não construam valores que são essenciais para a vida em sociedade.

Segundo Shinyashiki (1992, p. 16):

Hoje em dia, muitas pessoas dizem que os filhos são importantes, que os amam muito e se sacrificam para proporcionar a eles o que há de melhor em educação, uma vida confortável e segurança econômica para o futuro. O que tenho visto, porém, são pessoas que chegam em casa irritadas depois do trabalho, com pouquíssima disponibilidade para passar bons momentos com a família. São pessoas que dão conforto, bens materiais e uma série de coisas boas a seus filhos, mas são presentes embrulhados em angústia.

A preocupação de muitos pais em oferecer uma melhor qualidade de vida para os filhos, diferente ou no mesmo patamar da qual tiveram, tem contribuído para que haja omissão na educação dos mesmos. Muitos pais estão deixando a responsabilidade da educação dos filhos nas mãos dos outros, pois acreditam que proporcionar aos filhos melhores condições financeiras é o essencial. Dessa forma ficam aleatórios ao ensino aprendizagem de seus filhos, preocupando-se apenas com seus próprios interesses.

Quando os pais fazem tudo o que o filho quer, este se torna mimado, acreditando que tudo deve estar ao seu alcance, e que os pais devem comprar tudo o que almeje, acredita que é dono de si, e que não precisa receber ou respeitar ordem de ninguém. Por outro lado, quando há a ausência dos pais o filho se sente perdido, sem um referencial, acredita que ninguém se importa com ele, então pode fazer o que bem entender, pois não haverá cobranças. Em ambos os casos o filho passa a ser indisciplinado, sem limites e sem regras.

Muitos pais não têm noção do mal que causam aos seus filhos quando não estabelecem limites para eles, atendendo todos os seus desejos sem questioná-los. Se as crianças não sabem controlar suas vontades, provavelmente não saberão lidar com problemas corriqueiros do seu dia-a-dia.

A falta de disciplina dos pais em relação à educação dos filhos contribui para que haja conflitos de relacionamento, de aprendizagem e de socialização.

Segundo Içami Tiba (1996, p.168):

Há pais que, que por pagarem uma escola, acham que a mesma é responsável pela educação de seus filhos. Quando a escola reclama de maus comportamentos ou das indisciplinas do aluno, os pais jogam a responsabilidade sobre a própria escola.

A escola e a famílias têm papéis diferentes, ou seja, o que uma família pode e tem que fazer nenhuma escola consegue substituir. Logo, os pais precisam assumir e cumprir o seu papel como educadores e ter consciência de que a falta de disciplina da criança pode gerar a agressividade e formar cidadãos omissos e irresponsáveis.

Muitos pais alegam que a televisão, o computador e outros meios da tecnologia, apesar de serem poderosos meios de comunicação, influenciam na questão do comportamento indisciplinado e às vezes atrapalham na aprendizagem da criança. No entanto, se os meios de comunicação atraem tanto as crianças, os pais devem ficar atentos e observar o que seus filhos estão vendo, porque muitas crianças têm o seu comportamento ao assistirem ou verem algo que desperte sua atenção. Caberá ao adulto orientar na escolha da programação e/ou sites e realizar as intervenções quando se fizerem necessárias, sempre indagando, questionando sobre o conteúdo/tema abordado.

Para Santo (2002, p.46)

A ausência de limites, instituídas na educação familiar por pais demasiadamente tolerantes, fecunda consequências desastrosas, produzindo crianças indisciplinadas, extremamente agressivas, insolentes, rebeldes, por conseguinte vivem sempre em conflitos internos, demonstram insegurança em tudo realizam, crescem ampliando paralelamente sentimentos nada plausíveis, como o egoísmo e a intolerância, pois estão sempre convictos de que as pessoas que os rodeiam, que matem contato independentemente de que seja sua mãe ou não, estarão a sua disposição para satisfazer suas necessidades.

A indisciplina com relação a horários, desorganização ou birra quando as vontades não são satisfeitas, são alguns dos comportamentos específicos de crianças que evidenciam a falta de limites. Por isso, a importância dos pais colocarem regras e normas de forma adequada desde o nascimento dos filhos, e durante todo o seu desenvolvimento.

A educação familiar é de suma importância para o indivíduo, do ponto de vista

cognitivo, afetivo e moral. Os pais não devem se omitir em dar bronca e impor limites, sem medo de causar traumas ou frustrações. Muitas vezes ocorrem situações em que as próprias escolas estão tendo que chamar a atenção dos pais para seus deveres disciplinares.

A relação família e escola mudaram muito, hoje, a família deposita suas funções e delega suas responsabilidades à escola e cada vez mais os alunos vão à escola com menos limites trabalhados pela família.

A INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR

A indisciplina no contexto escolar é um dos maiores obstáculos do processo de aprendizagem e suas manifestações são marcadas por uma variedade de causas, tipos e entendimentos diferentes, fazendo deste tema uma das questões mais intrigantes do âmbito social e educacional da atualidade.

A indisciplina no contexto escolar é um fenômeno que decorre da sociedade e do seu sistema de ensino, mas é também um fenômeno essencialmente escolar, já que não faltam razões de tensão e desequilíbrio que se repercutem na escola, tais como: elevado número de alunos por turma, escolas superlotadas, edifícios degradados, falta de recursos didáticos, elevadas taxas de insucesso escolar, falta de saídas profissionais para os alunos que concluem o ensino básico e/ou médio. No entanto, e apesar da existência de todos estes fatores que afetam a instituição escolar, de uma forma geral, a questão da indisciplina é encarada na perspectiva do professor, surgindo assim como um fator subjetivo e de difícil definição, pois os docentes têm formas diferentes de encarar os mesmos problemas.

A indisciplina se manifesta em diferentes níveis, indo de pequenas perturbações (como entrar sem bater, interrompendo a aula) até o vandalismo e os atos de violência contra a pessoa física. Infelizmente, na atualidade, as perturbações são vistas como ocorrências normais e inevitáveis, considerando-se como indisciplina apenas as transgressões de maior vulto, como agressões, destruição e roubo.

Para Galvão (1995, p. 103):

No cotidiano escolar são comuns as situações de conflito envolvendo professor e alunos. Turbulência e agitação motora, dispersão, crises emocionais, desentendimentos entre alunos e destes com o professor são alguns exemplos de dinâmicas conflituais que, com frequência, deixam a todos desamparados e sem saber o que fazer. Irritação, raiva, desespero e medo são manifestações que costumam acompanhar as crises, funcionando como "termômetro" do conflito.

É possível constatar nas escolas alunos que não demonstram interesse ao estudo, são inquietos, muito falantes, descomprometidos, ignoram a presença do educador, não respeitam educadores e colegas, são egocêntricos, não têm noção de limites, fatores estes que tem gerado muitos conflitos e contribuído para o fracasso escolar. Ao mesmo tempo, constata-se que certos comportamentos indisciplinados estão relacionados aos valores morais. E se os alunos têm poucos valores morais, eles não consideram importante o respeito por outras pessoas.

La Taille (1996, p. 22) diz que "a indisciplina em sala de aula não se deve essencialmente a falhas psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa".

Os motivos pelos quais a indisciplina ocorre estão diretas ou indiretamente distribuídos, igualmente, entre escola, alunos, famílias, as desigualdades sociais, e tantos outros fatores trazidos pelas transformações sociais.

Para Antunes (2001, p.19):

A indisciplina dentro de um âmbito escolar tem três formas principais (...). Um foco é a própria escola. Quando a escola não tem regras claras, definidas, quando a escola não transforma em conhecimento de tudo que pode e o que não pode, quando a escola não viabiliza canais para que o aluno possa levar a sua crítica (...) ela está agindo como um foco de indisciplina. O segundo foco seria o professor, quando não constrói uma aula significativa, quando ele não percebe as razões que levam o ser humano a aprender (...) então ele está, indiretamente, gerando uma situação de indisciplina. E o terceiro foco seria o próprio aluno (...) quando às vezes, traz do lar, trazem das ruas, certas posturas que não se enquadram aos valores que a escola tem desde que estes valores sejam discutidos.

As causais da indisciplina na escola envolvem vários fatores, não se pode culpar apenas a escola por toda a indisciplina, o professor também não pode carregar sozinho o peso desses problemas e, nem o aluno pode ser visto como o único culpado por toda a indisciplina na escola. É necessário investigar a origem da indisciplina, discutir e buscar possíveis soluções.

No livro "Escola sem Conflito: Parceria com os Pais", Tânia Zagury (2002, p.192) relata que:

Hoje, a punição é cada vez mais rara, tanto na escola como em casa. Os pais têm larga parcela de culpa no que diz respeito à indisciplina dentro da classe. É uma situação cada vez mais comum: eles trabalham mui-

to e têm menos tempo para dedicar à educação das crianças. Sentindo culpados pela omissão, evitam dizer não aos filhos e esperam que a escola assuma a função que deveria ser deles: a de passar para a criança os valores éticos e de comportamento básicos.

Atualmente, a escola não tem sido vista, por alguns pais, como um espaço para a construção e apropriação do conhecimento, e para a formação da cidadania e sim, como um espaço onde podem deixar os filhos sendo cuidados enquanto trabalham ou desenvolvem outras atividades. No entanto, apenas cuidar não é o essencial, é necessário cuidar educando.

Logo, os pais precisam assumir o seu papel na educação dos filhos, ou seja, construção dos valores éticos e morais que são essenciais para a vida em sociedade. Para tal, são importantes os seguintes ensinamentos de Içami Tiba (1996, p.43):

Cabe aos pais delegar ao filho tarefas que ele já é capaz de cumprir. Essa é a medida certa do seu limite. É por isso que os pais nunca devem fazer tudo pelo filho, mas ajudá-lo somente até o exato ponto em que ele precisa, para que, depois, realize sozinho suas tarefas. É assim que o filho adquire autoconfiança, pois está construindo sua autoestima. O que ele aprendeu é uma conquista dele.

Definir limites com os educandos, deixar claro o que é possível ser feito e em que situações eles poderão ser cobrados só auxilia em seu crescimento pessoal e em suas atividades estudantis. Também sustentar esses limites em princípios e valores que lhe deem respaldo para viver com dignidade é muito importante, pois assim, é estabelecida uma relação entre educador e educando e entre escola e família.

Para Rego (1996, p. 100):

O comportamento indisciplinado está diretamente relacionado a ineficiência da prática pedagógica desenvolvida: propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno (assuntos pouco interessantes ou fáceis demais), [...], constante uso de sanções e ameaças visando ao silêncio da classe, pouco diálogo etc.

Nesse sentido, entende-se que para toda indisciplina existe uma razão que precisa ser investigada e que a escola precisa atender às necessidades e aos anseios do aluno, desenvolvendo práticas pedagógicas condizentes com a sua realidade. Outro aspecto que pode se destacar é a falta de diálogo entre professor e aluno, também a falta de diálogo entre as gerações escolares, além de tornar-se um obstáculo para o trabalho pedagógico, tem contribuído para causar a indisciplina.

A indisciplina está diretamente relacionada com os processos de aprendizagem, uma vez que modifica ou interfere nas relações entre o educando e o educador, além disso, tem impacto em todas as relações de aprendizagem que se constrói dentro e fora da sala de aula, logo que, a aprendizagem é uma realidade inerente a todo ser humano e não acontece apenas no espaço escolar.

Para grande parte dos alunos que apresentam comportamentos indisciplinados, o comportamento dos adultos reveste-se da maior importância na configuração dos seus próprios comportamentos. Por isso, não é de estranhar que o comportamento dos alunos seja adequado com alguns professores e inadequado com outros.

Alguns autores destacam a importância da comunicação interpessoal na motivação dos alunos. A forma como o professor comunica na sala de aula pode afetar as atitudes e o comportamento dos alunos. Como sugere Veiga (2007, p.26), “a maneira como um professor comunica pode ter influência decisiva; poderá afetar a vida do aluno, para o bem ou para o mal; com o objetivo de chegar à mente de um aluno, o professor deve primeiro conquistar o seu coração”.

Nesta perspectiva, cabe ao professor rever sua postura frente às expectativas do aluno para que possa amenizar a geração de conflitos e consequentemente, a indisciplina.

Para Rego (1996, p.87):

Um aluno indisciplinado não é entendido como aquele que questiona, pergunta, se inquieta e se movimenta, mas sim como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro e de se autogovernar, que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares.

Tais sintomas devem ser encarados pela escola como distúrbios emocionais, sociais ou fisiológicos, que necessitam de maior atenção e precisam ser trabalhados para que não se tornem atos de agressão verbal e fisica.

A escola tem o papel de socializar o conhecimento e as relações, de forma que precisa promover um espaço educativo propício, ser um espaço de aprendizagem, num contexto que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, também solidário e participativo. Este espaço, em que os grupos são fundamentais, em que há trocas e diferenças, e é regido por normas de funcionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, uma das questões mais preocupantes e discutidas pelos professores é a disciplina, bem como, os fatores que promovem a sua ausência no ambiente escolar.

Segundo Aquino (1996, p. 40) “a indisciplina é considerada atualmente um dos principais obstáculos pedagógicos da escola contemporânea e suas manifestações tem sido fonte de preocupações em diversos países”.

A inversão de valores, a falta de regras, os meios de comunicação de massa e a educação familiar exercida são razões que tem promovido à indisciplina.

No contexto escolar a indisciplina tem se tornado um grande obstáculo no processo ensino aprendizagem. Muitas crianças têm chegado à escola, totalmente sem limites pré-estabelecidos, apresentando em algumas ocasiões comportamentos agressivos. É importante impor limites às crianças visto que elas vivem em sociedade e não podem fazer tudo o que querem. O estabelecimento de regras auxilia no aprendizado de como a criança deverá se comportar e reagir frente às diversas situações e deveres de sua vida, promovendo condições para que a mesma se desenvolva e se organize de maneira satisfatória.

As causas da indisciplina no contexto escolar podem estar relacionadas à vivência familiar de cada criança, a falta de limite, a influência do professor, da escola e da metodologia de ensino utilizada. Há uma variedade de causas e sentidos por trás das expressões de indisciplina escolar, logo, identificá-las é o primeiro passo na compreensão do fenômeno para então, preveni-las.

Nota-se que a indisciplina cresce na mesma proporção em que valores humanos como respeito ao próximo, amor, solidariedade, importância da família, dos amigos, o valor da vida está sendo ignorados. Estes valores precisam ser resgatados, para que as crianças se tornem adultos equilibrados e seguros. A convivência em sociedade exige que se respeite o espaço e a individualidade do outro, e siga normas de convivência.

Torna-se necessário a construção de um plano de combate à realidade que constitui a indisciplina, que a mesma seja estudada, controlada e discutida, para não gerar mais violência escolar e social e que todo profissional da educação busque, estude e se aproprie de conhecimento acerca do tema indisciplina, conheça a realidade do aluno, sua história de vida e procure compreender cada um deles como seres únicos. Nesse combate se faz, também, necessário uma colaboração mais acirrada de pais, educadores, e outros profissionais que estudam o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano, profissionais responsáveis pelos programas televisivos de veiculação em massa, das maneiras como estão sendo repassadas as informações e imagens, para que se abra um espaço maior de discussão sobre esse problema, tornando assim, o nosso viver mais saudável.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Professor Bonzinho= aluno difícil. A questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 14. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

GALVÃO, I. Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.

4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. Tradução Elzon L. 2. ed. São Paulo:

Summus, 1994.

___ A Linguagem e o Pensamento da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 14. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

SANTO, Joana M. Rodrigues Di. Família e escola: uma via de mão dupla. São Paulo: Ática, 2002.

SHINYASHIKI, R. Pais e filhos, companheiros de viagem. São Paulo: Gente, 1992.

STEINBERG, L. 10 princípios básicos para educar seus filhos. Rio de Janeiro:

Sextante, 2005.

TAILLE, Y. de L. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G.

(og.). Indisciplina na escola. 11ª Ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 09 et seq.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. São Paulo, Editora Gente, 1996. ___ Quem Ama, Educa! São Paulo: Gente, 2002

Veiga, F. Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais. Coimbra: Almedina, 2007

ZAGURY, Tânia. Escola sem Conflito: Parceria com os Pais. Rio de Janeiro:

Record, 2002.

RESUMO

Esse artigo procurou analisar a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, objetivou conhecer as diversas faces da Educação Inclusiva no Brasil, iniciando nos primórdios da educação brasileira, O estudo parte da premissa de que, no contexto atual, constata-se, que apesar de o Brasil ter definido na legislação a Educação Inclusiva, os serviços educacionais existentes ainda estão distantes de promover a inclusão com qualidade do educando com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino. Baseando-se nos aspectos descritos, esse estudo tem como finalidade compreender a trajetória histórica da educação inclusiva no Brasil, destacando a contradição entre teoria (legislação) e prática (contexto educacional). O procedimento metodológico adotado neste estudo foi à pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Para podermos compreender melhor as raízes do movimento de inclusão escolar que presenciamos aqui no Brasil, devemos nos debruçar sobre algumas declarações internacionais que influenciaram a formulação das leis e políticas de educação brasileiras. Desde a década de 40 e, mais intensamente, a partir da década de 90, iniciaram-se movimentos mundiais de luta pelos direitos humanos, nos quais se abordava fortemente as ideias de acesso universal à escola e de inclusão das crianças com necessidades especiais. Aqui no Brasil esta tendência se verificou, durante a década de 90, pelo crescimento de um modelo democrático de educação e pela formulação de leis para fundamentar e exigir que todas estas ideias fossem postas em prática. Isto se refletiu numa exigência de mudança dos sistemas educacionais então vigentes. Dentre estas mudanças, buscava-se justamente romper com um modelo educacional que possuía uma lógica excludente, por ignorar as diferenças de seus alunos e, não prever nenhuma medida educacional para dar conta delas. Conclui-se que o processo de inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais deve estar pautado em um projeto que incorpore como premissa básica, o acesso à aprendizagem e ao respeito à diferença. Este oportunizará o avanço acadêmico desses alunos em condições de igualdade com os demais alunos do sistema educacional, cumprindo, assim as prerrogativas da legislação nacional.

Palavras chave: Educação inclusiva. Diversidade. Legislação.

ABSTRACT

This article sought to analyze the trajectory of Inclusive Education in Brazil, aimed at knowing the different faces of Inclusive Education in Brazil, starting at the beginning of Brazilian education. The study starts from the premise that, in the current context, it is found that, despite the Since Brazil has defined Inclusive Education in the legislation, the existing educational services are still far from promoting quality inclusion of students with special educational needs in the regular education system. Based on the aspects described, this study aims to understand the historical trajectory of inclusive education in Brazil, highlighting the contradiction between theory (legislation) and practice (educational context). The methodological procedure adopted in this study was qualitative bibliographic research. In order to better understand the roots of the school inclusion movement that we see here in Brazil, we must address some international declarations that influenced the formulation of Brazilian education laws and policies. Since the 1940s and, more intensely, since the 1990s, worldwide movements for the fight for human rights have begun, in which the ideas of universal access to school and the inclusion of children with special needs were strongly addressed. Here in Brazil this trend was verified, during the 90's, by the growth of a democratic model of education and by the formulation of laws to justify and demand that all these ideas be put into practice. This was reflected in a demand to change the educational systems then in force. Among these changes, we sought to break with an educational model that had an exclusionary logic, by ignoring the differences of its students and, not providing any educational measure to cope with them. It is concluded that the process of inclusion of people with needs Special educational activities must be guided by a project that incorporates access to learning and respect for difference as a basic premise. This will provide the academic advancement of these students on equal terms with other students in the educational system, thus fulfilling the prerogatives of national legislation.

Keywords: Inclusive education. Diversity. Legislation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade mostrar as conquistas e desafios da Educação Inclusiva no Brasil refletindo sobre a situação da inclusão dos alunos portadores de Necessidade Especiais, o papel da Escola, do Estado e da Família, como ferramenta dessa inclusão em que cada indivíduo é considerado como um ser singular, com suas

vontades, necessidades e potencialidades próprias, onde deve ser respeitado cada ritmo e desenvolvimento assim como a aprendizagem dos mesmos.

O processo de educação inclusiva é um desafio a ser enfrentado, visto que, propõe mudanças no comportamento de todos. Pais, alunos, professores e funcionários, a inclusão é uma proposta que está sendo implantada desde 1996, porém não vemos nas escolas públicas a preparação estrutural e profissional para tal fato.

Os referenciais teóricos serão analisados sob a luz de Leitura de livros, jornais e revistas que abordam o assunto serão utilizados nesse trabalho. Assim como o uso da tecnologia com pesquisa em sites de buscas que tratem do assunto, por ser uma ferramenta a ser utilizada e muito útil quando usada com sabedoria e comprovação científica.

A escolha do tema decorreu da necessidade de analisar como a LDBN 9394/96, está sendo implantada nas escolas de ensino público, pois a lei exige a inclusão dos portadores de necessidades especiais na rede de ensino regular.

O princípio fundamental da escola inclusiva, é que todos os portadores de NEE (Necessidades Educacionais Especiais) devem aprender juntos, na medida do possível, mesmo com suas dificuldades ou diferenças. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, inserindo ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos.

O trabalho se justifica pelo motivo de chamar a atenção da sociedade para participar e cobrar dos órgãos públicos as suas responsabilidades. Para conseguirmos êxito nesta empreitada é necessária a participação de todos os membros da sociedade, ou seja, políticos, profissionais da educação e família.

Os objetivos do trabalho é mostrar que a trajetória da inclusão no Brasil como uma ferramenta muito importante para trazer o portador de NEE ao convívio social, sem discriminação e demagogia.

Chamar a sociedade como um todo para esse trabalho e principalmente mostrar que a inclusão não é apenas colocar ou "jogar" o portador de NEE no convívio escolar sem preparar as escolas e as pessoas ditas normais para receberem em seu convívio os portadores de NEE.

Uma escola como objeto de trabalho da inclusão deve ser preparada social, estrutural, profissional e pedagogicamente e os órgãos públicos é que tem que assumir essa missão e esse trabalho tem como objetivo também, chamar a atenção dos órgãos públicos as suas responsabilidades como dita na LDBN/96 "A responsabilidade da educação é de responsabilidade dos governos federais, estaduais, municipais e da família".

Acreditamos que a Educação Inclusiva surgiu, e vem crescendo no mundo inteiro, com base no pressuposto de que todos têm direito e acesso à educação, mas será que todos estão preparados para a mudança e responder as necessidades das crianças.

DESENVOLVIMENTO

Ao analisar as conquistas e desafios da Educação inclusiva no Brasil, podemos dizer que a inclusão dos Portadores de Necessidade Educativa Especial tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais.

Afirma então que inclusão é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio deficiente.

Inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação. A educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao ensino fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam as diferenças entre os alunos.

O processo de educação inclusiva é um desafio a ser enfrentado, visto que, propõe mudanças no comportamento de todos. Pais, alunos, professores e funcionários,

A inclusão é uma proposta que está sendo implantada desde 1996, porém não vemos nas escolas públicas a preparação estrutural e profissional para tal fato.

Acreditamos que a Educação Inclusiva surgiu, e vem crescendo no mundo inteiro, com base no pressuposto de que todos têm direito e acesso à educação, mas será que todos estão preparados para a mudança e responder as necessidades das crianças.

Segundo Araújo (2003), a inclusão é o resultado da soma de oportunidades bem sucedidas que são possibilitadas a qualquer cidadão e não somente dos decretos, sem oportunizar o real acesso às oportunidades e aos meios para superar os desafios que promovam o seu desenvolvimento.

Araújo, (2003, p. 89). A educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao ensino fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que aten-

dam as diferenças entre os alunos.

O Estado tem um papel essencial e insubstituível no planejamento e direcionamento da expansão do atendimento, uma vez que as desigualdades regionais na oferta educacional atestam uma enorme disparidade nas possibilidades de acesso à escola por parte dessa população especial.

Segundo Tavares, (2005), O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

No Brasil, um passo importante para assegurar o direito à educação sem exclusão para os PNEE se deu com a promulgação da lei n.º 9394/96 – Nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Em seu Artigo 4.º, a LDB determina que deve haver "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino", e, no seu Artigo 58.º, estabelece, também, que educação especial é "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". (BRASIL, 1996)

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003.

A Educação Especial deve ser vista no contexto da Educação Geral, ou seja, o portador de necessidades especiais deve ser atendido no mesmo ambiente que o não portador. A esta tendência contemporânea chamamos de Educação Inclusiva, uma vez que o portador de necessidades especiais é inserido em classes regulares de ensino, sendo tão digno e merecedor da educação como qualquer outra pessoa.

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. (Brasil, Lei nº 10.172, 2001).

Não podemos deixar de citar aqui as Organizações Não Governamentais, criadas, na maioria, pelos pais e/ou por técnicos, têm desempenhado importante papel histórico. Estas organizações, em parceria com o poder público governamental, têm oferecido o atendimento de que os portadores de deficiência necessitam em educação, saúde e trabalho. Igualmente, têm sido pioneiras na liderança e, em sua militância política e social, vêm conseguindo fazer com que várias das reivindicações dos portadores de deficiências sejam atendidas.

Para a educadora Mantoan, T(2000) 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, alerta ainda sobre algumas situações discriminatórias contidas em programas de inclusão escolar, que deveria basear-se na justiça para todos. A inclusão segundo a autora não leva em conta as diferenças de cada um. (MANTOAN, 2000 p.120).

Analisamos o papel da família frente à inclusão escolar dos filhos (as) com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, podemos considerar que apesar das dificuldades hoje vivemos um momento onde os princípios de integração/inclusão estão sendo respeitados.

A Declaração de Salamanca, documento inspirador de muitas das políticas educacionais da maioria dos países, é bem clara no que se refere à família e o movimento pela inclusão. Ela possui quatro artigos (artigos 59 a 62) especificamente relativos à "interação com os pais", e vários outros que indiretamente implicam uma parceria com a instituição familiar no processo de integração/inclusão dos portadores de deficiência.

"Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada a seus filhos" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, art. 60, pág. 43).

Constatou-se assim que o papel da família tem crescido consistentemente. Se fizermos um levantamento das práticas sociais, educacionais e de saúde em países que já praticam a inclusão com uma certa segurança, veremos, também, que a houve uma redescoberta da família, um ponto crucial, ao processo de inclusão.

Portanto, não resta dúvida de que hoje em dia, mais do que nunca, a família deve ser vista e tratada como um parceiro a mais no processo de quebra das barreiras que impedem a participação e a inclusão social de seus membros, por quaisquer motivos que sejam.

Os professores enfrentam dificuldades não só em transmitir para esses alunos as disciplinas específicas em suas áreas de formação, mas falta também o próprio conhecimento "para lidar com a língua brasileira de sinais (libras) e com a presença de intérpretes em suas aulas". SILVEIRA e SOUZA, Isso se torna ainda mais complicado quando se trata de professores de ciências, como a Química, pois enfrentam grandes dificuldades em lidar com a construção do conhecimento científico voltado para esse grupo específico. Por exemplo, os alunos surdos sofrem muito com essa questão, porque a Química contém uma linguagem específica, que muitas vezes não tem como ser traduzida para LIBRAS, dificultando, assim, a construção do conhecimento. (2011, p.38)

Quanto às nossas escolas, de fato, elas não estão mesmo preparadas para recebê-los. Entretanto, se for esperar que ela se prepare literalmente, esta inclusão demorará ainda mais para ocorrer. Desta forma, é que preciso que as escolas deem o primeiro passo para o processo de inclusão, que é aceitar que ele se matricule.

A escola tem por fim promover o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais, na rede regular de ensino, de forma real, já que existem tantas possibilidades de fazê-lo.

Inclusão implica mudança, tanto no sistema quanto na escola. Nesta, começa-se pela parte física e continua-se até o currículo, que deve ser reestruturado, adaptado, readaptado em todos os seus aspectos transformado, acessível ao portador de necessidades educativas especiais.

Para isso é preciso que os sistemas de ensino criem estrutura e programa de apoio para o professor e também possibilitem a instrumentalização das salas e espaço que possam ser um atrativo para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos especiais.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Pois não apenas as deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar.

A estrutura da instituição educacional ainda é uma grande barreira, pois apesar de existirem políticas públicas educacionais avançadas, as escolas regulares, em esmagadora maioria, carecem de recursos físicos e financeiros, e principalmente humanos (professores especializados), para que aconteça realmente a inclusão do aluno na sala de aula. A escola deve atuar como facilitadora da comunicação e da difusão de informações sobre deficiência, visando a estimular a inclusão social, a melhoria da qualidade de vida e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência.

A inclusão é uma inovação, e muitas vezes, seu sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação e isto está assegurado pela Constituição. Segundo Mantoan (1988):

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na centralização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades. MANTOAN (2000, p. 7-8),

Para descrever o percurso da educação inclusiva, observa-se o cenário educacional brasileiro sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação, o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores e, finalmente o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da sua implementação. O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especia-

lizam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas.

É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas. O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com as suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

Toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte. Para a maioria dos profissionais que atuam em nossas escolas hoje, é difícil entender a possibilidade de se fazer inclusão. Essa resistência é aceitável e compreensível, diante do modelo pedagógico-organizacional conservador que vigora na maioria das escolas.

Poucos são os profissionais que se arriscam a encarar a ideia de ministrar um ensino inclusivo em uma sala de aula de cadeiras enfileiradas, um livro didático aberto na mesma página, uma só tarefa no quadro e uma só resposta válida e esperada nas provas.

Na maneira tradicional de ensinar, a competição entre os alunos e a homogeneização das respostas e de comportamentos esperados, a "transmissão" do conhecimento e o pavor de errar impedem alunos e professores de contemplar as diferenças e de reconhecer a riqueza que elas aportam ao desenvolvimento dos processos educativos, dentro e fora das escolas. Priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável da escola, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar. Se hoje já pode-se contar com uma Lei Educacional que propõe e viabiliza novas alternativas para melhoria do ensino nas escolas, estas ainda estão longe, na maioria dos casos, de se tornarem inclusivas, isto é, abertas a todos os alunos, indistinta e incondicionalmente (DUARTE, SANTOS, P. 93, 2003)

O que existe em geral são projetos de inclusão parcial, que não estão associados a mudanças de base nas escolas e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, serviços de itinerância). As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas regulares se justificam, na maioria das vezes pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.

Em ambas as circunstâncias, o que fica evidenciado é a necessidade de se redefinir e de se colocar em ações novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que, implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio.

O mérito da escola inclusiva não é apenas proporcionar educação de qualidade a todos. Sua criação constitui passo decisivo para eliminar atitudes de discriminação, onde a comunidade escolar acolhe a todos. Implica, portanto, num processo de mudança que consome tempo para as necessárias adaptações e requer providências indispensáveis para o bom funcionamento do ensino inclusivo.

As escolas podem avançar no desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança enfatizando a responsabilidade dos educadores em ensinar as crianças com ou sem deficiência a partir da desconstituição do discurso da deficiência que envolve uma proposta de escola que não é capaz de beneficiar todos os alunos. A ampliação das oportunidades de formação dos profissionais da educação para a inclusão, o uso de novas abordagens pedagógicas, o investimento na educação infantil, o conhecimento do percurso educacional dos alunos e a construção de políticas de atenção às diferenças no ensino regular provocam um impacto significativo sobre a qualidade da educação.

O complemento oferecido pela educação especializada não diz respeito ao ensino de conteúdos curriculares da escola comum: alfabetização, matemática, ciências etc., mas ao ensino de recursos, linguagem,

uso de equipamentos, códigos que sirvam para os alunos enfrentarem as barreiras que suas deficiências impõem à aprendizagem nas salas de aula das escolas comuns: código Braille, Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua portuguesa como segunda língua para surdos etc.

Conforme Silva (2012) a organização de salas de recursos multifuncionais se constitui como espaço de promoção de acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizam atividades da parte diversificada, como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outras complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas. Em uma escola inclusiva, o ensinar e o aprender são processos dinâmicos, onde a aprendizagem não fica restrita a conteúdos e ao espaço físico da escola, ela transcende.

Ao discutir a escola inclusiva, Carvalho (2004, p. 115) destaca algumas das inúmeras funções de uma escola que busca se enquadrar nessa perspectiva de educação:

Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar; - promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade; - criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências; - criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas; - estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de beneficiar apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos; - 30 acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar; - operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender; - respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem; - valorizar o trabalho educacional escolar na diversidade. (CARVALHO, 2004, pg.115)

Suas principais sugestões são: criar uma comunidade inclusiva, promover o sentimento de pertença, facilitar a aproximação das crianças, favorecendo a amizade entre os alunos, desenvolver a colaboração entre pais e professores e entre professores e outros membros da escola. Apoiar e incentivar comportamentos positivos em todos os alunos e não apenas naqueles que demonstram comportamentos inadequados ao ambiente escolar, evitando punições e expulsões. É bom lembrarmos sempre que, a inclusão escolar como consequência da transformação das nossas escolas significa o caminho para que seja garantido o direito incondicional à escolarização de todos. Uma escola inclusiva, ética e de qualidade para todos tem na cooperação e na solidariedade instrumentos imprescindíveis para uma real aprendizagem de todos os alunos.

Mantoan (2000) observa que as escolas abertas à diversidade são escolas:

[...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos. MANTOAN (2000, p. 7-8),

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos.

O professor deve ter a predisposição para enxergar o indivíduo real, com todas as suas potencialidades e possibilidades como qualquer outro ser humano. Todos somos diferentes, com características particulares e individuais em busca de aceitação, de parceria e de reconhecimento, em um contexto de igualdade de oportunidades e não de reprodução em série de indivíduos iguais, sendo o papel da educação criar condições para que a criança construa conhecimentos e se desenvolva enquanto cidadão conhecendo seus deveres e aprendendo a lutar pelos seus direitos.

Lembrando que, todos os indivíduos possuem potencialidades a serem desenvolvidas. Compreendemos que o profes-

sor, com sua sabedoria e prazer de ensinar, pode criar situações e adaptações tais que os comprometimentos não impeçam o potencial criador das pessoas com deficiência, que são diferentes, mas não querem ser transformados em desiguais, pois as suas vidas só precisam ser acrescidas de recursos especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim a Educação Especial deve ser vista no contexto da Educação Geral, ou seja, o portador de necessidades especiais deve ser atendido no mesmo ambiente que o não portador. Inclusão implica mudança, tanto no sistema quanto na escola. Nesta, começa-se pela parte física e continua-se até o currículo, que deve ser reestruturado, adaptado, readaptado em todos os seus aspectos transformado, acessível ao portador de necessidades educativas especiais.

Para isso é preciso que os sistemas de ensino criem estrutura e programa de apoio para o professor e também possibilitem a instrumentalização das salas e espaço que possam ser um atrativo para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos especiais.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Pois não apenas as deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar.

Evidencia-se com esse trabalho que a inclusão dos Portadores de Necessidade Educativa Especial tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais.

Quanto às nossas escolas, de fato, elas não estão mesmo preparadas para recebê-los. Entretanto, se for esperar que ela se prepare literalmente, esta inclusão demorará ainda mais para ocorrer. Desta forma, é que preciso que as escolas deem o primeiro passo para o processo de inclusão, que é aceitar que ele se matricule.

A escola tem por fim promover o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais, na rede regular de ensino, de forma real, já que existem tantas possibilidades de fazê-lo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (Org.). Diferenças e preconceitos. – Na escola – Alternativas Teóricas e Práticas. 2ª Edição. Summus Editorial. 2003

ARAÙJO, P. F. de. Desporto Adaptado no Brasil: Origem, institucionalização e atualidade. Ministério da Educação e do Desporto (INDESP). Brasília, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90). 6. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394/96

_____. Plano Nacional da Educação/ Lei n. 10.172/2001.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - (artigos 59 a 62) Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. (1994) disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

DUARTE, E. Santos, T. P. adaptação e inclusão. In Duarte, E., LIMA, S. M. T. e colaboradores. Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: Experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro (RJ): Guanabara: Koogan, 2003. P. 93-99.

MANTOAN, M. T. Egler, PRIETO, Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2000, Ed. Moderna,

SILVA, KARLA MENDES DOS. A família e os portadores de necessidades especiais. Revista Educação. Ano v, n.12, 2001. TAVARES, Mariana Mello. Educação inclusiva: outros caminhos. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

OS APLICATIVOS DIGITAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O TRANSTONO DO ESPECTRO AUTISTA

ROSILANE BRANDÃO TANAKA

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise de aplicativos educacionais destinados às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tem como objetivo geral analisar o uso de aplicativos digitais para crianças com Transtorno do Espectro Autista, tais como ABC para Autista, TEO autismo e PictoTEA. Diante disso, como objetivos específicos pretende-se verificar a importância dos aplicativos digitais para pessoas com TEA; Conhecer a funcionalidade dos aplicativos para TEA. O ponto de partida foi analisar três aplicativos digitais, ABC autismo, TEO autismo, PictoTEA, com os requisitos de facilidade de acesso, além de ser gratuitos, estão disponíveis na Plataforma Google Play no idioma português e são compatíveis com o sistema operacional Android. A metodologia para elaboração desse artigo foi por meio de revisão bibliográfica de estudo qualitativo, com autores que corroboram com o tema sobre os aplicativos digitais no Treino das Habilidades Comunicativas e Sociais de Crianças com o Transtorno do Espectro Autista. Por isso, salienta-se a importância do uso dos aplicativos digitais como meio de suporte educacional facilitando a inclusão e ampliando as estratégias de ensino. O uso dos aplicativos digitais serve como apoio visual e estratégias que podem ser usadas para ajudar crianças autistas a melhorar suas habilidades no processamento de informações, compreensão e uso da linguagem e compreensão e interação com seu ambiente físico e social. Com eles, a criança autista pode aprender no seu próprio tempo e de forma prazerosa, a partir das interações com o software, recurso de som, uso de imagens e animações adequadas aos estímulos.

Palavras-chave: Aplicativos; Autismo; Desenvolvimento; Habilidades.

INTRODUÇÃO

De acordo com Schmit (2017):

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio de desenvolvimento complexo que se caracteriza por déficits na comunicação oral e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos sociais, além das alterações sociais, os padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades também são critérios diagnósticos do autismo.

Pode-se definir autismos ou transtorno do espectro autista como uma condição comportamental em que a criança apresenta prejuízos ou alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldades na comunicação, por exemplo, na aquisição da linguagem verbal e não verbal; alterações na cognição e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados. (GAIATO & TEIXEIRA. 2018).

De acordo a autora acima, os sintomas começam cedo na infância e na maioria das vezes, a causa está ligada a genética como a principal responsável, mas existem centenas de pesquisas sendo conduzidas. O diagnóstico é baseado em observação comportamental e deve ser feito por um médico especialista, geralmente psiquiatra ou neurologista infantil. (GAIATO 2018).

Levando em consideração que, a doença afeta diretamente as habilidades de comunicação e a interação, é necessário apoio e intervenções pedagógicas, com estratégias variadas, para o desenvolvimento da comunicação e a interação social.

O Campo das Habilidades Sociais (HS) tem sido estudado frequentemente do ponto de vista do treino de comportamentos socialmente relevantes, remetendo ao campo teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais (THS). O Treinamento de Habilidades Sociais (THS) é uma combinação de procedimentos comportamentais dirigidos à melhoria da capacidade do indivíduo nas relações interpessoais (HEIMBERG et al., 1977 apud Caballo (2021). Enquanto campo de estudo e prática terapêutica o THS teve suas origens históricas na Inglaterra dos anos 1960, de acordo com Del Prette e Del Prette (1999). (SOUSA, ARAUJO, BARBOSA. 2022).

Segundo (GRESHAM,2009, P.19):

... as habilidades sociais são "comportamentos aprendidos e socialmente aceitáveis que permitem ao indivíduo interagir efetivamente com os outros e evitar ou fugir de comportamentos não aceitáveis que resultem em interações sociais negativas".

A interação social está presente em nossas vidas o dia todo. Envolve brincar, ficar junto com pessoas, partilhar objetos e brinquedos, fazer coisas juntos, sendo recíproco na interação. (GAIATO 2018). De acordo aos autores desta pesquisa, os indivíduos adquirem essas habilidades sociais de forma natural e sozinhas apenas observando comportamentos. Já as crianças com transtorno do espectro autista precisam do treino dessas habilidades, de forma adequada, em um ambiente acolhedor a essas necessidades, além do convívio com outras pessoas nos mais diversos contextos.

Dessa maneira, se indivíduos com TEA tiverem acesso à informação social de uma forma que seja facilmente compreendida e conseguirem identificar claramente o comportamento esperado deles em uma determinada situação, podem se envolver com mais sucesso em interações sociais (QUIRMBACH, 2009).

Partindo do princípio de que a comunicação surge da interação, não é difícil imaginar porque a linguagem está bastante prejudicada no Transtorno do Espectro Autista, sendo quase uma consequência das dificuldades que esse indivíduo tem nas capacidades de interação social e comportamento. (Kwee, Sampaio, Atherino. p.218).

Atualmente existem métodos de intervenção educacional para atender pessoas com TEA, que atuam visando desenvolver habilidades de interação social, comunicação e comportamento. (REZENDE, DE SOUZA, 2021). Assim, intervenções em habilidades sociais podem aumentar comportamentos adaptativos para aceitação social e independência desses indivíduos, contribuindo para habilidades de brincadeiras, de fazer amizades, habilidades acadêmicas e para alcançar e manter emprego, ou seja, habilidades importantes para cada faixa etária e nível de gravidade desses indivíduos (BANDA, 2010; NUERNBERGER et. al., 2013).

Dentre as habilidades ensinadas incluem-se comportamentos sociais, tais como contato visual, comunicação funcional e comportamentos acadêmicos, tais como pré-requisitos para leitura, escrita e matemática; além de atividades da vida diária como higiene pessoal. O reforço faz parte de seu processo, assim, a recompensa torna viável para alcançar os objetivos propostos. (REZENDE, DE SOUZA, 2021)

Nesse sentido, a comunicação está entre as principais dificuldades que limitam a convivência social de crianças com TEA, pois implica na realização diversas funções no cotidiano, para solicitar algo, para negar ou expressar o que se sente, entre outras possibilidades de conhecer-se e interagir com os outros. (Pontes, Kleparde, Silva- Revista Saúde-UNG, 2019).

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Em virtude de ser um déficit cognitivo ainda pouco conhecido e compreendido, cada vez mais surge a necessidade da criação de recursos que possam facilitar o processo de desenvolvimento dessas crianças (SÁ FAS, et al., 2017). Assim, as intervenções tecnológicas podem melhorar a relação/conexão e o ensino das crianças com TEA, podendo tornar também o tratamento mais e eficaz, além de reduzir custos e tempo (LEBLANC, 2015), somente quando bem utilizadas. (PEREIRA, N das M; JUNIOR, N.V.2020).

Efetivamente, a atual noção de perturbação do espectro autista envolve debates vinculados às variadas formas de pensamento, relacionadas à compreensão das mudanças nos vínculos, emoções ou condutas. Todavia, independentemente de qualquer abordagem conceitual, hipótese causal ou critério de avaliação, a comunicação sempre desempenha um papel essencial nesse quadro. Diversas investigações associam as modificações na comunicação aos fundamentos do autismo na infância, seja como fator desencadeante, seja como um elemento afetado pelas mesmas disfunções que o originam. Além disso, a linguagem também se relaciona com o prognóstico dessa perturbação infantil. (CAMPELO E OUTROS, 2009)

Os dispositivos eletrônicos permitam utilizar o que há de melhor na tecnologia que é a aplicação na prática do conhecimento. (Aragão, Junior - Olhares & Trilhas. 2019).

Historicamente, obstáculos têm sido impostos as pessoas com deficiências, dificultando, e até mesmo impossibilitando, o acesso a benefícios sociais, como saúde e educação. No entanto, as tecnologias digitais podem operar como recursos de empoderamento, ampliando a possibilidade de integração social. (SANTAROSA, CONFORTO,.2015)

Colaborando com essa conjuntura e com os autores referenciados nas pesquisas, verifica-se nessas literaturas que o uso de tecnologias computacionais por crianças com autismo tem apresentado benefícios e resultados positivos. O uso dos aplicativos está associado as habilidades motoras e cognitivas, atenção, processamento sensorial, memória e até mesmo ao ambiente em que o autista está inserido. (SILVEIRA, RIBEIRO - Revista Thema, p.447. 2022).

Para Britto, (2016, p.73):

... afirma que a variedade de aplicativos existentes favorece a utilização destes em diferentes contextos, tanto escolares quanto terapêuticos ou domésticos. É possível encontrar aplicativos com recursos e jogos com os quais torna-se possível abordar, por exemplo, questões relativas a habilidades motoras, alfabetização, organização, rotina, independência, comportamento e habilidades sociais de comunicação e interação.

Decidir trazer essa discussão baseada nos autores pesquisados, que o uso dos aplicativos digitais no processo de ensino-aprendizagem pode ser usado como uma ferramenta potente no estímulo das habilidades comunicativas e sociais das crianças com TEA, além de abordar práticas inclusivas - para que surjam mais investigações e discussões sobre a necessidade das escolas e professores adaptarem-se ao processo inclusivo.

Nesse sentido, os aplicativos são possuidores de uma forma de linguagem que é capaz de acumular informação verbal e não verbal, utilizando-se de recursos multimídia, como áudio, vídeo, animações, imagens estáticas e em movimento, os quais possibilitam interação do usuário através de interfaces digitais. (LUCIAN, STUMPF, p.44. 2019).

Sabemos que nenhum processo de aprendizagem é igual, aprendemos de maneiras diferentes, utilizando diversas ferramentas para auxiliar na construção do conhecimento significativo. Para Levi Vygotski (1960), a obtenção de conhecimentos é atingida por meio de uma ligação mediadora entre o ser humano e o ambiente. Para o autor, há dois tipos de elementos mediadores, a saber: os instrumentos e os signos. Segundo ele, o desenvolvimento desse aspecto se dá, sobretudo, pelas interações, que levam ao aprendizado.

Para Pontes, Kleplarde, Silva; Puggina, Apostólico, Pino-Oliveira (2018, p. 108):

...o uso desses aplicativos permite a interação do usuário através da interface, elemento importante de comunicação visual, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de técnicas educativas que podem ser usadas por qualquer pessoa, independente se ela tiver necessidades especiais.

Entretanto, por mais que essa influência tecnológica esteja presente em nossas vidas e na sociedade, parece que ela não é vista, ou é ignorada, quando adentramos os muros das escolas. (POLICARPO, BERGMANN, 2021).

Por outro lado, sabemos que o avanço da tecnologia digital permite que mais pessoas tenham acesso a novas formas de aprender, a informática aplicada à educação pode contribuir para aprimorar o processo educativo, ampliando habilidades funcionais, facilitando a compreensão e auxiliando no estímulo adequado das crianças autistas. (MENTONE, FORTUNATO, 2019).

Conforme SILVA (2008).

...embora o diagnóstico precoce e estímulos adequados facilitem a inclusão no ambiente escolar e social, é preciso estar ciente, que essas crianças precisam de acompanhamentos educacionais específicos, especializados e individualizados e que as adaptações e inclusão dos aplicativos digitais não seja uma mera coincidência da rotina cotidiana, mas sim, um meio de apoio relevante ao desenvolvimento. (p.37)

A partir de um processo educacional inclusivo, é possível prover um ensino de qualidade que valorize as diferenças individuais (FARIAS, SILVA, & CUNHA, 2014) e respeite o ritmo de aprendizagem individual de cada estudante (DE ROSE, 2005).

OS JOGOS E SEUS BENEFÍCIOS

Os jogos quando são usados no contexto educacional podem ser considerados como uma maneira de enriquecer a criatividade dos alunos, além de proporcionar o exercício da sua imaginação, e ser método de auxílio para o desenvolvimento cognitivo da criança. (SANTANA et al. 2015).

Com a entrada da tecnologia no cotidiano da sociedade, faz-se necessário pensar, planejar e pôr em prática o uso da mesma no âmbito escolar, para que seja analisado como e quando ela pode influenciar em um melhor aprendizado, tanto em questões educacionais, quanto em relação às AVDs (Atividades de vida diária), que são as habilidades aprendidas na infância sobre as atividades comuns no cotidiano, das crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista (TEA). (OLIVEIRA.p.18 e19.2020).

Diante disso, ressalta-se a importância do uso de aplicativos digitais no desenvolvimento tanto mental como fisicamente de crianças, mesmo com algum tipo de necessidade especial. E é através desses jogos e brincadeiras que podem ser estimulados a imaginação e a interação entre as crianças. (Stumpf - Design e Tecnologia, 2019).

Pesquisas no campo da Informática na Educação Especial têm ilustrado a capacidade das tecnologias digitais quando acessíveis em impulsionar novas práticas de empoderamento para professores e estudantes, com e sem deficiência (SANTAROSA; CONFORTO; VIEIRA, 2014).

Essas discussões carregam em si a potencialidade de articulação entre a dimensão social e científica, pois versam sobre temas ou questões que possuem uma vertente tecnológica agregada, de natureza social, que SANTOS (2002) caracteriza por envolver aspectos éticos, morais, políticos, econômicos, ambientais, culturais, dentre outros. (MENDES, 2012).

Nessa perspectiva o presente estudo teve como objetivo geral analisar o uso de aplicativos digitais para crianças com Transtorno do Espectro Autista, tais como ABC para Autista, TEO autismo e PictoTEA. Diante disso, como objetivos específicos pretende-se verificar a importância dos aplicativos digitais para pessoas com TEA; Conhecer a funcionalidade dos aplicativos para TEA.

OS APLICATIVOS

Os aplicativos que serão apresentados a seguir foram categorizados por tratar-se de uma ferramenta digital de apoio educacional para as crianças autistas. De modo geral ajuda no estímulo das habilidades comunicativas, sociais e cognitivas. Além do acesso de forma rápida, estes aplicativos

são voltados especificamente para as crianças autistas, são portadores de várias estratégias de atividades e jogos online inseridos no próprio aplicativo, auxilia professores e pais de crianças autista no processo de ensino.

As informações e validações de uso de cada um desses aplicativos estão disponíveis no momento do Download na Plataforma Google Play e nos artigos pesquisados. Todos possuem validação para TEA comprovada. A comprovação do ABC autismo foi por meio do Instituto Federal de Alagoas, baseado no programa educacional TEACCH. O TEO autismo foi por meio da Universidade Federal de Alagoas vinculado pelo projeto PIBIP-Ação e o aplicativo PictoTEA foi por meio da Universidade Tecnológica Nacional da Argentina, sendo projetado para ajudar as crianças autistas e com Transtorno Global do Desenvolvimento.

Lista de aplicativos encontrados na Plataforma Google Play, mas não incluídos na análise detalhada desse trabalho:

- Terapia da Linguagem e Cognição com MITA é uma aplicação específica de intervenção precoce para crianças com autismo, com atraso do desenvolvimento ou com dificuldades de aprendizagem, é um aplicativo que possui custo para o uso, está disponível para Android.
- Matraquinha é um aplicativo de comunicação alternativa para ajudar pessoas (TEA) a transmitirem seus desejos, emoções e necessidades. Sua versão é gratuita e para Android e Smartphones.
- Jade Autism tem o objetivo de estimular a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, é um aplicativo pago, disponível para Android.
- AutiSpark: Autistas jogos educacionais e atividades envolventes para garantir o foco e a atenção da criança. Desenvolve habilidades visuais, de comunicação e de linguagem básicas, é um aplicativo pago e está disponível para Android.
- 123 Autismo, o aplicativo usa as premissas do ensino estruturado com o objetivo de auxiliar no processo de aprendizagem de crianças com autismo por meio de divertidas atividades. Disponível em 5 idiomas, com quatro níveis de dificuldade e 40 fases interativas. Sua versão é paga e está disponível para Android.
- O AutApp é um aplicativo móvel com atividades que buscam auxiliar a criança autista de uma maneira divertida, é um aplicativo gratuito e disponível para Android.
- O Aplicativo Autismo Projeto Integrar tem o objetivo de auxiliar pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na organização de suas atividades da vida diária por meio do apoio audiovisual dos desenhos roteirizados do site Autismo Projeto Integrar, idealizado por Adriana Godoy e Neimer Gianvechio com versão para Android e gratuito.
- Auts é um projeto que aborda o tema do autismo de forma lúdica e divertida. O app conta com uma série animada de 26 episódios e 3 jogos que colaboram com o desenvolvimento infantil, possui versão para Android e é um aplicativo pago.
- Fofuuu Fono: Terapia Divertida, com o Fofuuu Fono você transforma os exercícios de fonoterapia em missões e brincadeiras onde as crianças desenvolvem a fala enquanto se divertem com jogos ativados por voz, possui versão para Android e é pago.
- Autismo Legal é um guia exclusivo com vários capítulos com explicações e orientações para a família e cadastro de responsáveis x crianças (ou pessoas no TEA), possui versão para Android, porém, é pago.
- Otsimo, permite que os indivíduos engajem suas habilidades motoras e cognitivas por meio de correspondências assistivas, desenho, escolha, pedidos e jogos sonoros. Está em inglês. Está na versão para Android e é pago.
- Autismo: vida diária e cuidar, 10 maneiras de o aplicativo poder ajudá-lo, como por exemplo: ajudar as pessoas a cuidarem umas das outras, conecta a família, amigos de confiança e cuidadores. É um aplicativo pago e na versão de Android.
- TEAPP – Autismo y videogames, é um videogame que busca promover o aprendizado das crianças com autismo, com ênfase especial no caráter lúdico. Idioma Espanhol. Possui versão para Android e é gratuito.

Os aplicativos que foram utilizados para análise nesse trabalho de conclusão de curso foram os três seguintes:

- ABC para autista auxilia o aluno autista a superar dificuldades de aprendizagem e principalmente a manter a concentração durante a atividade e ajuda no comportamento, é um aplicativo gratuito e disponível para Android.
- PictoTEA, é um aplicativo para ajudar no desenvolvimento das habilidades sociais e de comunicação dos autista. Versão para Android e gratuito.
- TEO - o aplicativo TEO traz um conjunto de jogos interativos voltados para crianças com TEA, com objetivo de estimular a comunicação, a socialização e o comportamento das crianças. Versão para Android e gratuito. (PLATAFORMA GOOGLE PLAY).

PictoTEA é um aplicativo 100% gratuito, especialmente projetado para ajudar pessoas que têm TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), PDD (Transtorno Global do Desenvolvimento), Autismo ou qualquer condição que afeta as habilidades sociais e de comunicação para se comunicar.

O aplicativo busca usar a tecnologia para a inclusão de pessoas com TEA, facilitando a comunicação com seu ambiente através da comunicação por meio de pictogramas digitais em vez de cartões físicos.

O aplicativo ABC autismo é provedor de desenvolvimento do comportamento, atenção, além de auxiliar na dificuldade de aprendizagem, seu uso permite a facilidade de utilização por ser gratuito, pode ser utilizado através de Android, e é encontrado no idioma português e está relacionado ao Programa Educacional de desenvolvimento TEACCH (sigla que corresponde ao termo em inglês Treatment and Education of Autistic and Related Communication-handicapped Children) tem como principal objetivo ajudar as crianças autistas a crescerem e terem um máximo de autonomia na idade adulta, enfatizando necessidades como estrutura, sinalização do ambiente, previsibilidade da rotina, visualização das tarefas e comunicação alternativa. (ECP. Mentone, Fortunato - Temas em Educação e Saúde, 2019).

Os aplicativos TEO autismo e Picto-TEA, tem o objetivo de auxiliar e estimular a comunicação, as habilidades sociais em pessoas com o Transtorno do Espectro Autista. Ambos são gratuitos, podem ser encontrados na Plataforma Google Play para smartphones, tablets, no idioma português. Não foram identificados programas educacionais relacionados nas bibliografias pesquisadas.

Destaca-se que todos os aplicativos contribuem para aprimorar a qualidade das interações realizadas com a criança com TEA a fim de proporcionar novos caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem e do cuidado integral que utilizam diferentes canais de comunicação visual, sonora e escrita para a atuação dos profissionais, servindo de apoio também para as famílias.

O treinamento das habilidades comunicativas e sociais é uma área crucial no apoio ao desenvolvimento de indivíduos com TEA. Diversos pesquisadores e profissionais vêm explorando o uso de aplicativos como TEO Autismo, Picto TEA e ABC Autismo para auxiliar nesse processo.

Esses aplicativos são projetados para atender a diferentes níveis de habilidades comunicativas e sociais. Eles podem ser adaptados para se adequarem às necessidades individuais de cada pessoa com TEA, oferecendo um ambiente personalizado de aprendizado. Além disso, eles permitem o monitoramento do progresso ao longo do tempo, fornecendo dados valiosos para os profissionais envolvidos no treinamento.

É importante ressaltar que esses aplicativos não substituem a intervenção profissional, mas podem ser usados como recursos complementares no treinamento das habilidades comunicativas e sociais. Cada um deles adota abordagens e teorias específicas para fornecer suporte e estimular o desenvolvimento dessas habilidades em indivíduos com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino-aprendizagem de crianças com TEA pode ser alcançado com a utilização de dispositivos que favorecem sua interação, como celulares, tablets e computadores, levando a criança a interagir, aprender, criar e pensar.

Todos os estudos analisaram e buscaram coletar resultados, identificar lacunas e apontar caminhos para futuras pesquisas na área da alta tecnologia para a criança com TEA, principalmente descrevendo intervenções e implicações para a avaliação e desenvolvimento desses sistemas de alta tecnologia.

Entende-se ainda, que os recursos citados no decorrer deste artigo podem apoiar-se e mediar o processo de ensino e aprendizagens das crianças autistas por meios dos aplicativos digitais, auxiliando no treino de habilidades comunicativas e sociais, bem como o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças com TEA, além de servir como apoio visual e estratégias que podem ser usadas para ajudar crianças autistas a melhorar suas habilidades no processamento de informações, compreensão e uso da linguagem e compreensão e interação com seu ambiente físico e social.

Finalizando as considerações aqui apontadas, ainda segundo os autores da pesquisa, os aplicativos digitais são ferramentas de apoio importantes, tanto para os professores como também para os familiares de crianças autistas. Centrado nessa perspectiva que buscou-se aproximar e discutir o uso dos aplicativos digitais na educação como ferramenta de apoio, apresentando suas possibilidades e facilidades de acesso por todo público com foco principalmente nas crianças autistas. Observa-se que há muitas outras possibilidades de aplicativos digitais que também serve de apoio educacional para as crianças autistas, que, por outras questões não foram abordados com maior profundidade nesse trabalho, mas apenas citados no resultado. Os aplicativos digitais estão em constante inovação, estudos futuros apontam muitas possibilidades de uso no apoio educacional de crianças autistas.

Portanto, observa-se que este artigo serviu de uma pesquisa qualitativa de referências bibliográficas, recortes de artigos,

dissertações, teses, livros e comentários, por se tratar de uma análise de aplicativos digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO. M.C.M; BOTTENTUIT JUNIOR, J, B; ZAQUEL, L.C.C. O Uso de Aplicativos para Auxiliar no Desenvolvimento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista. Uberlândia. Olhares & Trilhas. Uberlândia |vol.21, n. 1. Artigo. Publicado em 2019.

BRASIL V Congresso Virtual Internacional Desarrollo Económico, social y Empresarial en Iberoamérica (Junior 2020). Disponível em: <https://www.eumed.net/actas/20/desarrollo-empresarial/16-a-incluso-de-pessoas-com-transtorno-de-espectro-autista.pdf. Acesso em: 1 mai.2024.

BRITTO, Talita Cristina Pagani et al. GAIA: uma proposta de guia de recomendações de acessibilidade web com foco em aspectos do autismo. 2016. 257 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CAMPELO, Ljlian, LUCENA, Jonia, LIMA, Cynthia, ARAUJO, Helena, VIANA, Larissa. AUTISMO: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. 2009. Revista CEFAC. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/hQg8fHLVFBWCNmZgpNyVz9K/?format=pdf. Acesso em 1 mai.2024.

CAVALCANTE.J.J.; FERNANDES.J.C. O uso de Aplicativos Móveis como Suporte a Alunos com Deficiência em Ambiente Escolar, Universidade Católica de Pernambuco – UNICA. CONEDU- VIII Congresso em Educação. Ano 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID10692_TB2925_01092022224646.pdf. Acesso em 2 mai.2024.

GAIATO, Maya.; TEIXEIRA, Gustavo. O Reizinho Autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis. Cap. 1. p. 13. São Paulo: nVersos,2018.

GAIATO. Mayra. S.O.S autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos,2018. p.22, 23, 48 e 49).

GOLFETTO, Vando. Inclusão de Pessoas com Transtorno de Espectro Autista (TEA) no Desenvolvimento das Habilidades Sociais. Universidade Norte do Paraná/UNOPAR.

KWEE, Caroline S.; SAMPAIO, Tânia Maria M.; ATHERINO, Ciriaco C.T. Autismo: Uma Avaliação Transdisciplinar Baseada no Programa TEACCH. Revista CEFAC 2009, Volume 11 Supl. 2 Páginas 217 – 226. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/fsDFTjzx7ZYmsQPvbsH39Vb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 mai.2024..

MENDES, Mírian Rejane M. A argumentação em Discussões Sociocientíficas: o contexto e o discurso. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <repositorio.unb.br>. Acesso em 18 nov.2023.

OLIVEIRA, Rhenara A. Avaliação de Aplicativos de Jogos Educacionais no Âmbito Escolar, como contribuição no Ensino de Crianças com Transtorno do Espectro Autista. Universidade Federal do Ceará Campus de Russas, Curso de Engenharia de Software. TCC-Ano de 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55562>. Acesso em 1 mai.2024.

PEREIRA, N das M; JUNIOR, N.V. O Transtorno do Espectro Autista e a Utilização de Aplicativos para Dispositivos Móveis como Ferramenta Educacional. Revista Partes. Artigo. Ano 2020. Disponível em:< https://www2.ifmg.edu.br/arcos/pos-grad-docencia/artigos-e-produtos/turma-2018-1/artigo_neuma_2018-1.pdf>. Acesso em 2 mai.2024.

PONTES, Evellyn L. F; KLEPLARDE, Adriana Aparecida; SILVA; Taynara P; PUGGINA, Ana Claudia G; APOSTÓLICO, Maíra Rosa; PINO-OLIVEIRA, Alfredo A. Tecnologias Digitais e Recursos Físicos na Abordagem de Crianças com Transtorno do Espectro Autista. Universidade de Guarulhos – UNG-São Paulo. Artigo. Revista Saúde, v.12, n. 3-4, 2018. Disponível em: http://revistas.ung.br/index.php/saude/article/viewFile/3729/2677. Acesso em 03 mai.2024.

REZENDE, Laila Francielly; DE SOUZA, Calixto Júnior. O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Brasil. Laila Francielly Rezende. E-mail: lailafran1979@gmail.com, Calixto Júnior de Souza. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21486> Acesso em 3 mai.2024.

SCHMIDT, Carlos; FINATTO, Mariele; FERREIRA, Lívia. Atendimento Educacional Especializado e Autismo: Uma Aproximação as Práticas Baseadas em Evidências. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3990/7452>. Acesso em: 2 mai.2024.

SILVA, Lázara Cristina da. A LDB, As Políticas Públicas e a Formação de professores rumo ao paradigma da inclusão educacional, In: SILVA, Maria Vieira e MARQUES Mara Rúbia Alves (orgs). LDB: Balanços e perspectivas para a educação brasileira. Campinas. SP. Alínea. 2008.

SILVEIRA, Lisiane, C.G; RIBEIRO, Luis, O. M. Tecnologias educacionais no contexto da pandemia de COVID-19: guia de diretrizes para a interface de apps inclusivos voltados a crianças com TEA. Revista Thema. Dispo-

nível em: http://dx.doi.org/10.15536/thema.V21.2022.444-464.1890 v.21 n.2 2022 ISSN: 2177-2894 (online) p.444-464. Acesso em 2 mai.2024.

SOUSA.C.A. F; ARAUJO.H.J.N; BARBOSA.M.F. Ensino de habilidades sociais para pessoas com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. Universidades Federal da Paraíba e Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Buenos Aires, Argentina. Disponível em: https://orcid.org/0000-0002-5243-5212. Acesso em 2 mai.2024.

CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVANA AVELINA DA CRUZ PEREIRA

Resumo

Ao abordar a pluralidade cultural do Brasil, o professor deve promover no aluno o sentimento de valorização cultural do país, além do reconhecimento e respeito das diferentes culturas, mostrando que não existe uma melhor ou mais desenvolvida que a outra, assim para entendermos melhor a nossa cultura, nós temos que falar um pouco da história do nosso país, então voltando a alguns anos atrás, para ser mais exato, vamos voltar no tempo no ano de 1500 no descobrimento do Brasil. O papel do Orientador Pedagógico e o compromisso com a Educação têm como questão fundamental definir o papel do orientador educacional traçando o conhecimento sobre essa questão fundamental, para que possamos ampliar o fazer na escola, com base na história afra brasileira e indígena, também na formação dos educadores para nossa atualidade. Para tanto, no primeiro momento foi feita uma pesquisa de campo sobre a história da Orientação Educacional no Brasil a fim de compreender a tarefa do Orientador Educacional e sua especificidade. Os professores terão de estar conscientes, de que a escola reflete a sociedade e a comunidade envolvente. E de certa forma, são influenciadas pelo poder de uns em relação a outros que se verifica na comunidade envolvente. O professor tem de analisar a sua população, para perceber de que forma isso pode influenciar as dinâmicas de sala de aula, para assim poder intervir no sentido de abolir as práticas de exclusão e de discriminação. No entender de Cardoso (2001), o professor deve "compreender o aluno, e tudo o que este transporta para a sala de aula, deve estar consciente acerca das suas opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos, enquanto cidadão e professor numa sociedade multicultural".

Palavras-chave: História; Diversidade; Aprendizagem; Escola, Cultura Afro.

INTRODUÇÃO

Tendo em consideração essa multiplicidade de diversidade, a tarefa da escola é conseguir reconhecer as diferenças, não só culturais, mas também a níveis dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e capacidades. Com isso, há crescimento e fortalecimento do papel de todas na sociedade trabalhando a cultura afro.

O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, deste modo o Brasil começando a ser colonizado por Portugal, muito de sua cultura também se estabelecia em nosso país e isso se misturava com as tribos indígenas que aqui já estavam.

As reflexões feministas sobre o corpo nas esferas psicológica e social não desejam purgar esse discurso; ao contrário, elas particularmente foram responsáveis por conceber o corpo como foco relevante de tais discursos, com importantes implicações teóricas e efeitos sociais.

Mas, sem dúvida, o realinhamento do conhecimento do corpo, abre novas perspectivas para os estudos da formação da identidade da mulher. Para tal, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam como se tornam cada vez mais problemáticas. Foram inúmeros desafios enfrentados pela Educação pública brasileira no que se refere ao seu processo histórico escolarização e acultura Afro-Brasileira, quais foram elas ? O papel do orientador vem crescendo e se aprimorando a cada dia, de acordo com as necessidades dos dias atuais. O mercado de trabalho exige cada vez mais e a educação como fim transformador, necessita acompanhar essas mudanças de forma permanente. Sendo assim, se faz necessário uma formação continuada, que se atualize constantemente. Para que o trabalho do O.E seja válido, é de suma importância que faça parte de sua prática investigação e pesquisa constantes, principalmente no âmbito social-político no qual a escola está situada.

Uma grande aliada nos dias atuais é a internet, que com suas diversas ferramentas pode contribuir de forma positiva se utilizada corretamente como forma alternativa de educação e pesquisa. É importante ressaltar que precisamos estar atentos ao novo modelo de seres humanos que encontramos hoje no ambiente educacional, sendo importantes termos como objetivo alcançarmos uma formação completa, inerente ao indivíduo, ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho vêm exigindo cada vez mais formação específica em determinadas áreas, exaltando dessa forma o conhecimento. A globalização, fator crucial para desenvolvimento de competências, necessita ser entendida como um processo emancipador de culturas, tendo este como lado positivo. Já o lado negativo é a diminuição das peculiaridades dos povos. A integração se faz tão presente e necessária deixando transparecer que vários aspectos culturais estão desaparecen-

do, e é justamente essas peculiaridades que são necessárias reconhecermos e valorizarmos e resgatarmos enquanto educadores.

A mudança da ética social, em função das transformações nas relações humanas ocorridas com o advento da globalização e com o progresso tecnológico confronta-se com o fato de que a ideologia dominante que necessita de indivíduos alienados perante sua real situação, para que não percebam a intenção do mercado que impõe o trabalho em fábricas e a formação de mão de obra qualificada, determinando quem avança e quem estagna. Diante dessas situações entre outras, o que se deve ensinar aos sujeitos na escola? Como orientar o indivíduo a desenvolver suas competências?

Nesse sentido, identificar e se apropriar das contribuições que o profissional de orientação educacional torna-se cada vez mais necessário e fundamental para estimular uma educação libertadora e transformadora, promulgando a liberdade intelectual, sendo imprescindível delimitar a importância e o papel do orientador educacional, para que sua prática contribua de forma positiva na formação dos alunos e para que os profissionais da instituição possam ser guiados e apoiados por um profissional competente que desempenha sua função da melhor maneira possível.

CONCEITUANDO A LEI

O Brasil, embora haja muitas evidências a respeito da contribuição social, econômica e cultural que formou o país, a partir da presença de vários povos como as diversas etnias Indígenas (já presentes) ao longo do território, Europeus e Africanos escravizados, mesmo após cinco séculos, há ainda na prática social uma diferenciação na forma como essas culturas são tratadas e consequentemente influencia também na forma de como os pertencentes a essas culturas são percebidos ou invisibilizados, (ainda que de forma velada). A lógica eurocêntrica fundamenta a ideia de que há uma cultura superior e de que os descendentes dessa cultura são, portanto, seres superiores e assim, detentores de todos os conhecimentos, ciências e bens materiais e imateriais que lhes sejam alvo de interesse.

Tais relações de poder são presente em todos âmbitos da nossa sociedade e dessa forma as escolas Brasileiras não estão isentas de tais relações, onde a discriminação racial é uma das formas mais evidentes como consequência da lógica da supremacia racial e um dos principais desafios a serem encarados, para que de fato possamos falar de igualdade de direitos.

A Lei nº 12.288/10 de 20/07/2010, Estatuto da Igualdade Racial, traz o conceito de discriminação:

> I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada; (BRASIL, 2010, p.1).

A história da educação e da cultura Afro no Brasil passou por grandes (períodos) educacionais onde esta pesquisa prioriza um deles que é a educação de jovens e adultos (EJA) onde trará sua importância e seus efeitos na vida do indivíduo que não teve condições de terminar os estudos na idade regular, ou seja, a inclusão destes sendo posta através do EJA; O Governo Federal instituiu a Lei nº. 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em toda a escola de Ensino Fundamental e Médio. Sabemos que tais leis não saem do papel e só efetuarão se professores e alunos tiverem acesso à formação sobre a temática racial na educação, trazendo para as aulas conteúdos referentes à história da África e do Brasil africano, fazendo cumprir nosso grande objetivo como educadores, que é refletir sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debates, estimular valores e comportamentos de respeito e solidariedade, sendo assim, mostrara o surgimento deste projeto, as primeiras formas de educar pessoas adultas.

Terá logo em seguida a criação da Educação pública no Brasil que teve inicio em 1772 com as reformas pombalinas onde o estado achou uma maneira de descentralizar tirando a educação das mãos dos Jesuítas.

Será sublinhada aqui a educação voltada para jovens e adultos passando pelas políticas públicas voltadas para alfabetização após a queda do regime educacional imposta pelos jesuítas em 1972 ate a criação do EJA especificamente.

Ainda nesta mesma linha de pensamento Aguado (2000) focaliza igualmente esta forma para gerir a diversidade, a “aprendizagem cooperativa em equipas heterogêneas visto que quando as relações com as colegas se produzam adequadamente, proporcionam o principal contexto para adquirir as competências sociais mais sofisticados para enfrentar os elevados níveis de incerteza” Nós também propomos que para trabalhar com a turma toda sem fazer nenhuma exclusão, devem propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o

que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las. Entendemos que esta estratégia leva os alunos a aprender a cooperar, negociar e a questionar face aos problemas dos outros, e sobretudo ter um maior conhecimento do outro.

O CALENDÁRIO ESCOLAR

Nestes tempos de crescentes ameaças de retrocessos e do obscurantismo, somos obrigados a voltar a defender valores civilizatórios e conquistas sociais, que, há poucos anos, pareciam inegociáveis e inquestionáveis na nossa sociedade. Partimos de um cenário, desde as eleições presidenciais, em que o debate político tem sido marcado pelo uso massivo de fake news, que corrompem o processo democrático e favoreceram a candidatura vitoriosa, no qual princípios essências da Constituição Cidadã de 1988, como a separação entre estado e igreja, a liberdade religiosa e o Estado laico, são atropelados constantemente pelo alto escalão do governo. O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras tem sido alvo de polêmiças e controvérsias de variadas naturezas. É fato que alguns Estados brasileiros relegam ao descaso a disciplina de Ensino Religioso deixando-a em segundo plano quando se trata da questão de currículo e de conteúdo, e que outros mantêm ainda o modelo confessional. Em decorrência disso, alguns grupos e entidades civis organizadas se colocam contrários às tradicionais aulas de religião em que se reproduz o modelo catequético. Estas entidades reivindicam o princípio de um Estado laico, em que religião não deve interferir nos conteúdos ou métodos do processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas, e pedem a retirada da disciplina de Ensino Religioso do currículo escolar.

Acompanhando os desafios enfrentados pela educação pública que se preocupa com o Ensino Religioso de qualidade, a questão que nós colocamos é se o fenômeno religioso pertencente à vida deve, portanto, participar da formação básica do cidadão. De que forma ele deve ser trabalhado e estudado em sala de aula? Ou ainda, como conceber num Estado laico uma disciplina escolar de Ensino Religioso?

Para compreender até que ponto as ferramentas digitais podem ajudar no processo de alfabetização é necessário saber que a informática contribui no contexto educacional, enquanto ferramenta que possibilita o conhecimento no processo de alfabetização, pesquisa e desenvolvendo habilidades.

Com as informações no cotidiano das pessoas, há a preocupação e necessidade de aprender as novas tecnologias, o mundo moderno exigirá cada vez mais que as pessoas saibam lidar com computadores se quiserem estar integradas com o mundo em que vivem. Por isso a família e a escola tem um papel muito importante na vida das crianças e dos jovens, e devem caminhar juntas para apoiar o desenvolvimento dos alunos. Embora essa afirmação seja quase um consenso entre os profissionais da educação, a aproximação entre ambos os lados ainda é um desafio. Enquanto diretores e professores se queixam da falta de envolvimento da família na educação, pais ou responsáveis dizem não encontrar espaços de participação dentro da escola.

Para a sociedade brasileira pouco importa a crença ou a religião da futura secretária-executiva, desde que a mesma respeite a Constituição Federal, o estado laico, a diversidade e a liberdade religiosa e não tente impor sua visão de mundo obscurantista às nossas escolas. Para isso, a futura número 2 do Ministério da Educação terá que agir diferente de suas próprias declarações, que circulam nas redes sociais, em que aparece defendendo a educação "baseada na palavra de Deus". Mas, qual é essa palavra de Deus a que a pastora se refere? Seria a bíblia , o corão, a torá, ou alguma outra escritura sagrada?

Ao descrever sua experiência educacional como gestora de uma escola no interior de São Paulo, disse Iolene Lima: "uma educação baseada em princípios, ou seja, baseada na palavra de Deus. É uma cosmovisão cristã ". "O aluno aprende que o autor da história é Deus. O realizador da geografia é Deus. Deus fez as planícies, fez os relevos, fez o clima. O maior matemático foi Deus. (...) Os alunos menores de primeiro ano, o primeiro contato que eles têm com a matemática é pelo livro de Gênesis. É todo o currículo escolar organizado sob a ótica das Escrituras. Elas não limitam o conhecimento, mas é a partir delas que o professor invade as áreas do conhecimento e apresenta o conhecimento formal para os alunos. (...) Somente em Cristo nós podemos educar bem", complementa.

A declaração da pastora evangélica e futura secretária-executiva do MEC é válida para um ambiente e um contexto de ensino da religiosidade cristã, no qual ela diz acreditar, mas não para o ambiente escolar, muito menos para as escolas públicas. Quando extrapolado como política de educação, além de inconstitucional, a tal educação "baseada na palavra de Deus" agride a ciência, o método científico e as consciências de milhares de alunos e de alunas, adeptas de outras religiões e, até mesmo, daqueles e daquelas que não possuem, e tem esse direito, qualquer religiosidade.

No cargo, o bússola da futura secretária-executiva do MEC deve ser o cumprimento do Plano Nacional de Educação, não

o obscurantismo e o criacionismo . Além disso, é imperativo que os conteúdos a serem ensinados em nossas escolas estejam em consonância com Base Nacional Curricular Comum, respeitados os princípios da autonomia das redes de ensino e da liberdade de exercício do magistério. Não há espaço para qualquer tipo de ideologia ou políticas que atentem contra esses requisitos.

A futura secretária precisa se lembrar de que, no Brasil, a separação oficial entre o Estado e a igreja é um fato concreto, ainda que tardio, desde a proclamação da república, em 1890, logo após o fim da escravidão. Infelizmente, nos tempos atuais, até mesmo esse grande avanço civilizatório, que foi a construção de um Estado laico, separado da igreja, aparenta estar ameaçado por iniciativas como o movimento Escola Sem Partido, que tenta impor uma visão fundamentalista e censurar a liberdade de cátedra, de pensamento e de expressão no ambiente escolar, ou quando figuras do alto escalão do governo tentam impor doutrinas teológicas em nas nossas escolas ou obrigar crianças a entoarem o slogan do governo ao arrepio da lei.

Por isso, nos tempos atuais, a luta e a mobilização em defesa do direito de todos e de todas terem acesso a uma educação que assegure o desenvolvimento humano e o pleno exercício da cidadania, independente de cor, gênero, raça ou crença religiosa, deve ser permanente. E, para a futura secretária, nunca é demais lembrar que o limite de sua atuação deve ser as leis e a própria Constituição Federal.

FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Algumas considerações sobre conceitos de orientação educacional serão analisadas baseando-se nos fundamentos e argumentação de acordo com Wilma Millan Alves Penteado, em sua obra “Fundamentos de Orientação Educacional”. Sabemos que as instituições escolares têm assumido a responsabilidade de facilitar o desenvolvimento do aluno e capacitá-lo para que atue na sociedade, no mercado de trabalho, participando ativamente do seu processo de desenvolvimento pessoal e social, o que pretende-se nesse trabalho é destacar a real tarefa do O.E associando o compromisso deste profissional com a Educação à sua prática.

Um dos objetivos da Educação constitui-se na preocupação de como fazer para que os sistemas de ensino proporcione o desenvolvimento integral dos educandos, observando suas peculiaridades, além de saber como integrá-los ao convívio social, visto que os educandos esperam é que os meios de ensino propiciem essa integração de forma simples e apropriada desconsiderando as limitações que permeiam o sistema educacional muitas vezes impedindo-o de atender à todas demandas.Dessa maneira, torna-se necessário que o sistema de ensino desenvolva novos recursos e crie novos serviços, que atendam através de especialistas à todas essas demandas.

A Orientação integra-se entre esses serviços, devendo considerar as necessidades básicas do desenvolvimento pessoal-social não tratadas por outros profissionais na escola, por não fazerem parte da sua formação acadêmica e de suas atribuições profissionais.

Logo surge a tarefa de se definir as funções do serviço de Orientação que, embora tenha os seus objetivos relacionados aos fins da Educação, não o impede de possuir objetivos próprios, ou seja, possuir uma identidade particular. Essa identidade própria surge do exercício de certas funções que lhe são designadas, entre outras questões que fazem parte do processo educativo.

Nos primórdios do século XX, surge a Orientação que constitui nesse momento, uma resposta mais às necessidades sociais do que individuais. As preocupações da Orientação centravam-se no encaminhamento profissional dos indivíduos frente às demandas da Revolução industrial. (PENTEADO, 1976, P.2).

Juntamente com seu colaborador Ítalo Bologna, Mange dá início a um serviço de orientação profissional a jovens aprendizes na Estrada de Ferro Sorocaba, o que mais tarde deu origem ao centro ferroviário de ensino e seleção profissional (CFESP). O principal objetivo do seu processo seletivo era o conhecimento e as aptidões funcionais, características de cada indivíduo para determinar quais funções os trabalhadores desenvolveriam.

Em 1932, diante do descontentamento com a falta de interesse pela educação, alguns intelectuais e educadores deram vida ao “manifesto dos pioneiros” que exigia mais atenção das autoridades em relação ao processo educacional. Já em 1934, é inaugurado o primeiro curso de extensão em orientação educacional direcionado a professores interessados. Foram tratados de questões teóricas e técnicas específicas. Diante desse material, esses professores formularam os objetivos e os conceitos próprios que posteriormente apareceriam nas Leis Orgânicas do Ensino, em 1942.

No Brasil, a história da orientação educacional fora marcada pelos momentos históricos que se seguiam. De um lado a elite buscava o ensino superior, já as classes menos favorecidas voltavam-se para o ensino técnico e profissionalizante visando o mercado de trabalho. Foi um momento de indefinição quanto ao papel que do orientador deveria exercer.

As leis orgânicas do ensino, declaram a função do orientador educacional, como cita Mirian Grinspun:

A regulamentação da Orientação Educacional a partir de 1942 está Significativamente ligada à sua origem na área da Orientação Profissional. O Orientador poderia ser considerado como "ajustador", isto é, caberia a ele ajustar o aluno à escola , à família e a sociedade, a partir de parâmetros eleitos por essas instituições como sendo os de desempenhos satisfatórios. (GRINSPUN, 2011, p. 28-29).

Em 1942 foram criados o SENAI e a Lei Orgânica do Ensino Industrial, fortalecendo o campo da orientação profissional, que passa a ser legalmente constituída. Em 1961, com a LDB a orientação ganha posição e agora, inclui-se um capítulo específico destacando a orientação nos cursos primário e secundário. Cabe destacar que, a orientação educacional encontra-se o tempo todo com a orientação profissional, por serem, no início, basicamente a mesma coisa.

Fica regulamentada pela Lei n. 5.564/68 a profissão de orientador, sendo sua função desenvolver a personalidade do aluno identificando suas aptidões naturais.

Através do artigo 10 da lei n.72.846/71 a orientação educacional passa a ter obrigatoriedade no primeiro e segundo grau. Seu objetivo era instruir os jovens vocacionalmente para a inserção no mercado de trabalho direcionando-os para o ensino técnico. O orientador apoiava o ensino profissionalizante, que através de sua ajuda direcionava os jovens às suas escolhas e auxiliava nas tomadas de decisões.

As atribuições do orientador ficam determinadas em 1973 através do Decreto Lei n. 72.846/73, confirmando-se então o atendimento individual e pessoal, sendo estes de caráter psicológico.

Na década de 80, com o advento dos ideais democráticos, surge a necessidade de se repensar sobre as atribuições, bem como o conceito de educação. Buscava-se manter o poder estabelecido por um governo autoritário, sendo a orientação uma ferramenta utilizada por tal governo, buscando por novas formas de se educar, uma pausa após longos anos de opressão.

Percebeu-se então na década de 90 que faltava um lugar dedicado ao estudo e à reflexão de tudo o que estivesse relacionado à orientação educacional, que por possuir um caráter novo de profissão, a orientação educacional ainda contava com poucos recursos, houve-se então uma tentativa de formação de um sindicato que reunisse todos os profissionais da educação para que fossem reivindicados os seus direitos .

Atualmente, a nova LDB (Lei 9394/96), não traz a obrigatoriedade da profissão, havendo uma busca pela integração com os outros profissionais da educação, apontando o caráter mediador e interdisciplinar da orientação educacional.

Trata-se de desenvolver o indivíduo ou de preparar para a vida social? Cumpre ensinar o respeito do passado, a compreensão do presente, ou a adaptação ao futuro? Importa diversificar nacionalmente o conteúdo das culturas, ou unificá-las a favor dos cidadãos da humanidade? Convém exercitar a reflexão, ou a atividade, elevar-se ao humanismo, ou ater-se à formação de técnicas eficazes, dedicar-se à virtudes do ofício dos homens, ou às linguagens e receitas dos homens de ofício? Ademais, seja qual for a orientação tomada, cumpre entregar integralmente, à escola, o cuidado de prover para a vida, ou satisfazer-se com o pedir-lhe dê, aos alunos, o desejo e os meios da educação permanente?"

Em sua obra intitulada "Supervisão e Orientação Educacional" destaca-se o papel da escola frente às mudanças que estamos enfrentando. Cabe à escola dos dias atuais formarem cidadãos críticos e reflexivos porque vivemos em uma sociedade tecnológica e avançada, na qual os indivíduos tendem a adequar-se nos padrões exigidos, visto que, a probabilidade de sucesso e fracasso está atrelada à apropriação ou à falta do conhecimento.

Tendo dito isso, é imprescindível que se faça uma discussão sobre a importância da escola na formação dos cidadãos, bem como a importância de entender os desafios atuais que está enfrentando. Essa instituição pode transformar a vida de seu público, portando fazendo-se necessário que haja o comprometimento dos educadores.

Diante do mundo atual, fica um paradigma na cabeça de todos os professores, um pensamento de que nova tecnologia atrapalha ou estimula a alfabetização. Mas na verdade absolutamente a tecnologia jamais atrapalha, ela articula e Cria meios com informações de diferentes tipos, construindo critérios para definir toda massa de informações.

Aprofundando no assunto de tecnologia na educação, pode-se perceber que há uma enorme importância em serem pensadas na visão de qual projeto essas tecnologias podem ser usadas, como se incorpora a tecnologia no currículo escolar. Pois se percebe que o entendimento e a apropriação que a escola pode fazer com toda tecnologia é ferramenta importante para o plano pedagógico.

O jovem tem domínio muito fácil com toda tecnologia e a escola pode criar projetos e fazer esforço de se apropriar dessas ferramentas para ter uma alfabetização de qualidade, a formação dos gestores e todo o trabalho colaborativo deve andar na mesma visão, pois a educação hoje é inclusiva e promove o ensino aprendizagem ao longo da vida

No mundo atual não podemos usar conteúdos sem a mediação que ele usa no dia a dia, o professor deve trazer tudo o que o aluno usa para seu processo de alfabetização, a escola pode ser repensada daqui pra frente em como ter contatos através de redes, de maneira mais flexível com a facilitadora de processos de reflexão que é a internet, tendo pensamentos críticos e gerando com isso um espírito crítico, sendo analisado o que se pode ser observado.

A prática de tecnologia deve ser integrada de forma com que o aluno veja o recurso, para que usa e para que sirva integrando tudo isso em seu cotidiano escolar, inovando e sendo motivado apontando que o resultado de toda prática pedagógica irá absorver apoios criativos.

Destacando os desafios no qual o professor enfrenta diante da inclusão digital destaca que a alfabetização não é simplesmente um produto escolar, mas sim um resultado do esforço de diversas partes interligadas ou um objeto cultural.

A informática é uma ferramenta especial, trata-se de um objeto de cultura cuja função não se acha preestabelecida e limitada, devendo ser visto como um aliado que propicia um ambiente onde o aprender torna-se algo divertido, e progressivo, inserido em sala de aula, o computador deve servir como uma ferramenta inovadora através de seu uso pedagógico, apontado como um fator que pode efetivamente contribuir para um avanço qualitativo no processo ensino-aprendizagem.

A Informática Educativa se caracteriza pelo uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados a sua disposição. Nesse nível, o computador é explorado pelo professor especialista em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações, podendo até sugerir conjecturas abstratas, fundamentais a compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo (BORGES, 1999. 136).

Borges (1996) relata que a educação escolar, cada vez está mais atualizada e solucionando problemas de forma independente. Já os professores são os responsáveis em resgatar o uso adequado destas ferramentas. Falando sobre a temática tecnologia e educação, se faz necessário ressaltar que dentro da perspectiva dos últimos anos o próprio governo federal vem criando programas para o uso das tecnologias em sala de aula, assim elas podem ser utilizadas de maneira ampla em sala de aula, mesmo sendo somente 85% das escolas que tem o acesso em programa banda larga.

Além de oferecer os programas técnicos tem que se pensar também na formação de professores para usar toda essa tecnologia de maneira eficaz. A educação vem dado passos importantes em relação ao avanço tecnológico, pois se faz necessário da ferramenta pedagógica e faz parte da discussão nos últimos tempos em relação ao uso desafiador da tecnologia dentro da sala de aula .

Os fatos de como os professores veem a tecnologia é a diferença, porque está formando os nossos educandos ,pois a nova geração deve ser preparada para o avanço, e o papel da escola é muito importante neste processo de ensino aprendizagem.

Mediação pedagógica se faz com realidade do ensino, discutindo a questão da educação, e o papel do professor com objetivo de trabalhar as novas tecnologias devem ser aplicada de maneira a utilizar toda essa ferramenta em prol da educação investindo em seres críticos e pensantes em sua realidade. Na alfabetização ela é usada de maneira com que consequentemente viva em um novo contexto social.Esse acesso ao novo e uma quantidade maior de informações é usado como recursos pedagógicos na aprendizagem, que será plena somente com a relação alinhada da tecnologia e a pedagogia.

O que mais se tem hoje no sistema da sociedade são recursos tecnológicos com infraestrutura de qualidade, mas são coisas diferentes, pois não se deve ter apenas um recurso tecnológico e sim deve ter uma boa educação com qualidade sendo que para aprender precisa-se de recursos pedagógicos além da tecnologia inovadora.

Educar para Silva (1997) autores é manter a vida em processos permanentes de aprendizado, então se percebe que o ensino não está somente relacionado á tecnologia em si, mas o que se faz em torno da tecnologia, preparando e integrando o ensino e a vida, é uma integração total do processo de ensino aprendizagem, não só conhecendo, mas ensinando a usar o que se aprendeu, não se tratando somente de ação, mas também de integração, dando um suporte melhor para o aluno, ajudando o aluno a prender a aprender, não só conceitos, mas também atitudes, para que depois sejam ensinados e educados, sem ter uma visão distorcida da visão de tecnologia.

O professor deve usar a ferramenta que está a sua frente, usufruir o que esta sendo ofertado pela modernidade, mas com cuidado de não usar erradamente, a tecnologia faz com que o professore pense o que ele deseja ofertar na alfabetização assim como também faz o aluno pensar o que precisa aprender tornando seres pensantes.

Comparando os projetos de alfabetização de 30 anos atrás, vemos como alcançamos avanços interferindo na educação, percebemos quantas coisas mudaram no mundo e em nosso cotidiano, muitas ideias

de personalização estão sendo geradas na prática utilizando todas as tecnologias, como metodologias de ensino aprendizagem, em um mundo que já é misturado de culturas e línguas. As plataformas do universo digital são ofertadas independentes da questão financeira que o aluno pode ter tudo é muito mais fácil e acessível.

Entretanto o importante não é só o saber é o que fazer com este saber, e a escola tradicional esta muito focada em ensinar saberes, mas a tecnologia traz o aprender a procurar e a educação esta otimista porque está formando seres capazes de pensar e agir. O professor deve se atualizar, procurar dominar novas tecnologias, participar de novas formas de aprendizagem para inovar, tornar ativos, criativos, produzir, interagir nessas redes de nova aprendizagem, refletir os métodos, compartilhar os saberes, criar novas estratégias de ensinar com mais possibilidades que as tradicionais, motivar, captar a atenção de quem quer aprender, não esperar, e sim fazer a diferença primeiramente em si mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, assim o multiculturalismo pode ser visto também como uma solução, para os problemas daqueles grupos raciais e étnicos no interior desses países. Ressaltamos que é necessário a educação escolar considerar a diversidade, tendo como valor máximo o respeito às diferenças, não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de formação da cidadania.

O multiculturalismo se destaca como uma das suas preocupações, os estudos sobre a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades, as relações de poder assimétricas e também veio questionar e desafiar práticas silenciadoras de identidades culturais, particularmente as questões de racismos, machismos, preconceitos e discriminações. Ao longo das últimas quatro décadas, o multiculturalismo como movimento social engajado na defesa da diversidade cultural, vem ganhando espaço nas discussões e debates, nas mais diversas perspectivas e vertentes, levando sempre em conta que o sentido dessas discussões depende, necessariamente, de uma visão global e articulada, capaz de integrar todos os aspectos ao mesmo tempo, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais.

A diversidade da cultura brasileira é de tamanha grandeza, mas, dentro do contexto de gêneros fica claro perceber as diferenças entre os sexos. No que concerne à discussão do papel do sujeito na construção da identidade da mulher, devemos ressaltar que é por meio da negociação da identidade e da diferença que o sujeito deve ser estabelecido. As diferenças econômicas impunham desde cedo diferentes formas de tratamento às crianças. No Brasil, desde sua colonização essa diferenciação no trato às crianças fica evidente nas relações das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças 'bem-nascidas' o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas o trabalho era uma prática comum.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, nº37 jan/abr. 2008.

LIMA, Maria N. Mota de. Escola Plural: A diversidade está na sala. Formação de Professores em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (Série fazer valer os direitos) São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFRO, 2006.

NEVES, Gilberto. A discriminação racial na educação brasileira. in: Revista de Educação Popular, nº 4. Uberlândia: EDUFU, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. 2008.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE DOZE ANOS DEPOIS

SILVANDIRA SILVA SOARES

Resumo

O ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas municipais de São Paulo é um tema relevante e desafiador. No ano de 2012, o então prefeito Gilberto Kassab, institui que o ensino de Língua Inglesa fosse implantado no Ensino Fundamental I, ou seja, do primeiro ao quinto ano. O objetivo do presente artigo é refletir sobre seus desdobramentos nas escolas e no cotidiano dos alunos. Nesta pesquisa bibliográfica exploraremos as principais características do ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, doze anos depois de sua implementação, o contexto de ensino e as práticas atuais, os desafios enfrentados pelos educadores e os impactos no aprendizado dos alunos. Além disso, a pesquisa bibliográfica aponta as políticas públicas desenvolvidas para tal implementação e as práticas cotidianas adotadas pelos professores. Para isso, primeiro fez-se pesquisa sobre as políticas educacionais e currículos inserido nas escolas públicas municipais. Em seguida abordaremos a formação de professores de Língua Inglesa e os recursos tecnológicos disponibilizados para que o ensino de Língua Inglesa se concretize em sala de aula. Também serão analisadas as formas de avaliação e resultados do ensino e os desafios enfrentados no cotidiano escolar das escolas públicas municipais e oportunidades que podem advir do ensino de Língua Inglesa tanto para professores quanto para alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Municipal; Língua Inglesa, Ensino; Escola Pública.

ABSTRACT

Teaching the English language in municipal public schools in São Paulo is a relevant and challenging topic. In 2012, the then mayor Gilberto Kassab instituted that English language teaching be implemented in Elementary School I, that is, from the first to the fifth year. The objective of this article is to reflect on its consequences in schools and in the daily lives of students. In this bibliographical research we will explore the main characteristics of English language teaching in Elementary School I, twelve years after its implementation, the teaching context and current practices, the challenges faced by educators and the impacts on student learning. Furthermore, the bibliographical research points out the public policies developed for such implementation and the daily practices adopted by teachers. To achieve this, research was first carried out on educational policies and curricula inserted in municipal public schools. Next, we will address the training of English language teachers and the technological resources made available for English language teaching to take place in the classroom. The forms of evaluation and teaching results analyzed and the challenges faced in the daily school life of municipal public schools and opportunities that can arise from teaching the English language for both teachers and students.

KEYWORDS: Municipal Education; English Language, Teaching; Public school.

INTRODUÇÃO

No ano de 2012, o então prefeito Gilberto Kassab, por meio da Portaria 5361 de 04 de novembro de 2011, institui o ensino de Língua Inglesa no Ciclo 1 nas escolas da Rede Municipal de Ensino. A partir da portaria cursos e oficinas de formação foram oferecidos aos professores e livros didáticos de língua inglesa foram oferecidos aos alunos. Essa prática está em consonância com as diretrizes da Política Educacional fomentada pela Prefeitura do Município de São Paulo que considera:

> o entendimento da escola como local que deve favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades para a inserção do cidadão no contexto globalizado; a importância de se promover ações inovadoras no sentido de acompanhar os avanços da comunicação e da tecnologia mundiais; a possibilidade de se antecipar o contato com a língua inglesa, como instrumento de ampliação do conhecimento; a decorrente aproximação com conteúdos culturais e sociais da língua inglesa como forma de comunicação de vivências e experiências. (SÃO PAULO, 2011)

No mundo todo as crianças entram em contato com o ensino de língua inglesa nas escolas cada vez mais cedo. Contudo, de acordo com Barbosa (2017), em outros países da Europa e na América do Sul, a expansão do ensino de línguas estrangeiras, em particular do inglês, ocorreu de maneira menos organizada, ou seja, sem objetivos e referenciais teóricos claramente estabelecidos para a implementação do ensino de línguas.

Como professora da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, senti na pele os desafios da introdução da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I. De um ano para o outro, nós professores, tivemos que nos preparar para, da melhor maneira possível, proporcionar situações de ensino que atendessem à essa faixa etária e que, também, levassem em consideração o contexto territorial em que elas viviam.

Muitos professores não tinham formação em Pedagogia, para atender os anos

iniciais do Ensino fundamental I e procuraram "se formar" em serviço, pois a formação, num primeiro momento, seria apenas para professores que tivessem a jornada completa, ou seja, vinte e quatro aulas.

A partir do exposto acima, surgiu o interesse em pesquisar como estão os professores e, como as aulas funcionam doze anos depois da implantação do ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA

Nosso objetivo nessa seção não é fazer um levantamento histórico de todas as diretrizes que envolvem o ensino de língua inglesa, mas apenas aquelas que influenciam diretamente no seu ensino nas escolas públicas municipais, foco do presente trabalho. De acordo com o estudo realizado pelo British Council (2015) temos:

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em todas as etapas da educação básica. Para o ensino de inglês, a BNCC define competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo dos anos escolares.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a lei que regulamenta o sistema educacional brasileiro. Ela estabelece que o ensino de uma língua estrangeira, preferencialmente o inglês, é obrigatório a partir do Ensino Fundamental II. No caso da escola municipais de São Paulo o ensino começa no Ensino Fundamental I desde 2012.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue: Aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), essas diretrizes orientam a implementação de programas de educação bilíngue e plurilíngue no Brasil, incluindo o ensino de inglês.

Políticas Públicas Específicas: Diversos estados e municípios brasileiros desenvolvem suas próprias políticas públicas para o ensino de inglês, adaptando as diretrizes nacionais às suas realidades locais. Essas políticas podem incluir programas de formação continuada para professores, parcerias com instituições internacionais e a utilização de tecnologias educacionais.

Além disso, Estados e Munícipios desfrutam de autonomia para desenvolver suas políticas de educação desde que sigam a BNCC e a LDB. De acordo com estudo do British Council

O fato de pertencer à parte diversificada faz com que a língua estrangeira seja menos regulamentada e muitas vezes considerada complementar dentro do currículo escolar. Esta situação confere ao inglês, quando é oferecido, um papel marginal na grade curricular, o que pode ser percebido pela carga horária menor da língua estrangeira, quando comparada à de outras disciplinas. (BRITISH COUNCIL, 2015 p.7)

Contudo, na Prefeitura do Município de São Paulo o ensino de Inglês não é apenas marginal. Desde 1989 (São Paulo, 2016) com o documento "Movimento de reorganização

Curricular" que debatia sobre educação voltada para a democracia passando pelo documento Relatos de Prática – Inglês discutindo a função dialógica e social da língua inglesa na escola; e com a publicação do Referencial de Expectativas para o desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental – Língua Inglesa e em 2007 a publicação das Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo II – Língua Estrangeira.

De acordo com o documento (São Paulo, 2016 p. 14) a Língua Inglesa é concebida como espaço de vivência de experiências com o diferente, para além da prática da "língua alvo". Sob essa ótica, a aprendizagem de Inglês constitui-se como meio de acesso, interação e

transformação social.

A Portaria nº 5361 de 04 de novembro de 2011, como já mencionamos na introdução, que institui o Programa Língua Inglesa: brincar, estudar e aprender. Com a instituição da Portaria as crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino passaram a ter duas aulas semanais de Inglês a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental.

O documento Direitos de Aprendizagem (2016) afirma que a inclusão traz em seu bojo a oportunidade de trabalho integrado, uma vez que o diálogo entre os saberes profissionais de professores especialistas e de professores pedagogos é fundamental para que os objetivos educacionais previstos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sejam norteadores das práticas pedagógicas nesta etapa da escolarização.

Em 2015, um grupo de professores, e em parceria com assessores externos, passa a se reunir para discutir sistematicamente o lugar e o papel do Inglês como componente curricular. Dessas discussões propõe-se olhar para a história do Ensino de Inglês no Brasil e, em particular, na Rede Municipal da Cidade de São Paulo, sempre dialogando com as valiosas concepções e práticas em curso na diversidade da Rede.

Esse é o olhar da Rede Municipal de Ensino para o passado, aproveitando o que nele há de bom no que concerne ás práticas pedagógicas de seus professores e projetando o futuro ampliando as possibilidades de práticas a fim de instaurar o "nosso jeito de ensinar inglês" na Rede Municipal de São

Paulo, considerando nossas adversidades, especificidades e

potencialidades. (São Paulo, 2016 p. 17).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo é estruturada para garantir a qualificação contínua e o aprimoramento das práticas pedagógicas. A formação é objeto previsto na Portaria 5361 de 04 de novembro de 2011 em seu artigo 6º informa que:

Caberá à Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria de Orientação Técnica DOT/SME em parceria com as Diretorias Regionais de

Educação através das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógica DOTP/DRE promover cursos de formação para os professores envolvidos no Programa, na forma a ser divulgada por comunicado específico a ser publicado no Diário Oficial da Cidade.

Além da formação acima mencionada, instituída para promover o ensino de Inglês no Ensino Fundamental I, temos a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) que é uma modalidade de jornada de trabalho oferecida aos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A JEIF tem como objetivo proporcionar uma formação contínua e integral para os docentes, permitindo que eles dediquem mais tempo ao planejamento, estudo e desenvolvimento de atividades pedagógicas.

O professor optante pela JEIF terá sua carga horária ampliada, permitindo que eles tenham mais tempo para se dedicar ao planejamento das aulas, à formação continuada e ao atendimento individualizado dos alunos.

Os professores que optam pela JEIF têm acesso a programas de formação continuada, que incluem cursos, workshops e outras atividades de desenvolvimento profissional. Isso ajuda a manter os docentes atualizados com as melhores práticas pedagógicas e as novas diretrizes educacionais.

Essa jornada também traz benefícios para os alunos, pois com mais tempo dedicado ao planejamento e à formação, os professores podem oferecer um ensino de maior qualidade, adaptado às necessidades específicas de seus alunos. Isso pode resultar em um melhor desempenho acadêmico e em um ambiente de aprendizagem mais eficaz.

Opção Anual: A adesão à JEIF é opcional e deve ser formalizada anualmente pelos professores interessados. Aqueles que optam por essa jornada devem seguir os procedimentos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

A Portaria 2309 de 17 de março de 2023 estabelece diretrizes para a instituição e desenvolvimento do Programa de Formação para Professores Ingressantes na Rede Municipal de Ensino. Este programa é destinado aos professores recém-aprovados em concursos públicos. Ele inclui capacitação em serviço, abrangendo ensino, pesquisa e extensão. O objetivo é fortalecer a competência didático-pedagógica dos novos professores por meio de vivências práticas e teóricas1.

Por fim, temos o Comunicado SME nº 351, de 03 de abril de 2024 que comunica a Formação Rede formando Rede - Programa Aprender e Ensinar. Este programa visa a formação contínua de professores e coordenadores pedagógicos. A formação é focada nas especificidades dos componentes curriculares e nas orientações didáticas do Currículo da Cidade. O programa promove a reflexão partilhada e a qualificação constante da prática pedagógica.

Apesar da existência desses programas de formação serem um ponto positivo da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, há ressalvas. Por exemplo, no caso da JEIF, nem todos os professores podem realiza-la, já que é necessário um número de aulas que nem todos os professores conseguem ter.

Em se tratando do curso de ingressantes, por enquanto, há apenas leituras das legislações e documentos produzidos pela Rede Municipal e vídeos que devem ser assistidos. Enfim, uma formação, que não chega a tocar no ponto central para os professores ingressantes: como se formar e trabalhar numa rede de ensino com tantas minucias, diversidades e potencialidades.

No Programa Rede formando Rede, apenas um professor por disciplina pode comparecer à formação, já que há a dispensa de ponto e esse professor deve ser um multiplicador na escola. Mas o problema reside no fato de que muitas vezes os professores não se encontram, não há um horário específico para que ocorra essa “multiplicação”, por conta de jornadas com horários diferentes.

Mas, além das formações oferecidas pela própria Rede Municipal, há aquelas em que o professor de língua Inglesa realiza por conta própria. Há um convênio da Rede Municipal de Ensino com a Cultura Inglesa para a formação continuada para professores de Inglês. O objetivo é promover o aprimoramento do ensino de inglês nas escolas municipais, melhorando a habilidade linguística dos professores e, consequentemente a qualidade do ensino para os alunos. As bolsas são oferecidas para professores efetivos e professores com dupla licenciatura que estejam ministrando aulas de inglês. O problema é que atualmente há muitos contratados

na rede e que não são contemplados com as bolsas ou quaisquer outros benefícios de formação continuada.

Além disso, apesar de ser um curso ofertado pela Rede Municipal, ele não entra como curso válidos para fins de evolução funcional. Ou seja, o professor estuda, tem sua formação garantida dentro de sua área de atuação, mas não há ganho pecuniário como outros cursos que ele poderia realizar.

RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS

Quando o assunto é material didático, pensa-se em livro didático. Nesse quesito a esfera federal regula a oferta de materiais didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que oferece acesso gratuito a livros didáticos a todas as escolas públicas no país. Para ter acesso, o professor deve acessar o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ou enviar via Correios a solicitação dos seus livros, após tê-los escolhido entre os títulos constantes de uma lista previamente aprovada pelo MEC. Desde 2011, a língua inglesa está contemplada no PNLD e os principais livros de inglês utilizados, segundo os gestores públicos, de acordo com estudo do British Council (2016), são: "English for All", "Globetrekker", "On Stage", "Prime", "Take Over" e "Upgrade".

De acordo com a Portaria 5361/11, em seu parágrafo 2º a Secretaria Municipal de Educação oferecerá orientações curriculares próprias para cada ano do ciclo, além de indicar a aquisição de títulos de livros paradidáticos, jogos, CDs e brinquedos que favoreçam a aprendizagem da língua inglesa.

Como professora da Rede Municipal pude observar em primeira mão que no momento da instituição do ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, houve um investimento em livros didáticos e paradidáticos em língua inglesa e com tradução em língua portuguesa. Permitindo, dessa forma, que os professores trabalhassem livremente e de forma que os alunos pudessem o direito de brincar presente no Currículo da Cidade.

Em seu estudo no ano de 2016 o British Council observou que:

Segundo os professores de inglês, os recursos didáticos têm uma relevância maior no ensino de sua disciplina do que em outras matérias. Na opinião desses docentes, o inglês é uma disciplina que requer mais atividades lúdicas, coletivas e interativas para gerar engajamento dos alunos e envolvimento prático com a língua. Por isso, os recursos didáticos, especialmente os tecnológicos, são a principal demanda dos professores. 81% dos professores afirmam que a maior dificuldade enfrentada em sala de aula é a falta ou a inadequação dos materiais didáticos. Muitos professores relatam a escassez de materiais tecnológicos e/ou complementares como aparelhos de som, projetores. (BRITISH COUNCIL, 2016 p.15).

Mas, lembremos que esse estudo data de 2016 e que após a Pandemia de Covid 19 em 2020, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, disponibilizou em cada sala de aula os seguintes recursos tecnológicos: um desktop com acesso à internet, projetor multimídia, caixa de som e tela de projeção.

Ainda, disponibilizou computadores para professores efetivos em regime de comodato e, para os alunos matriculados naquele ano distribui tabletes para que os alunos pudessem realizar, remotamente, as atividades disponibilizadas na plataforma Google Sala de Aula.

No início do ano de 2024, os alunos receberam os Cadernos de Saberes e Aprendizagens – Língua Inglesa. Um livro com sequências didáticas, elaboradas por professores da Rede e que fazem parte da equipe técnica da SME. Além disso, as sequências didáticas contemplam as quatros habilidades: Writing (escrever), Reading (ler), speaking (falar), listening (ouvir) e estão em consonância com as diretrizes do Currículo da Cidade.

Pelo exposto acima pode-se perceber que a Rede Municipal tenta fechar a lacuna no que se refere aos materiais didáticos e tecnológicos, mas devemos ter em mente que a tecnologia se torna obsoleta com o passar do tempo. Portanto, a pergunta que fazemos é: Quando esses recursos serão atualizados?

AVALIAÇÃO E RESULTADOS

De acordo com estudo do British Council (2016)

Não existem indicadores para o ensino da língua inglesa, como fazem o IDEB e o SAEB para o ensino de português e matemática. Isso reforça a baixa importância conferida à língua estrangeira dentro da grade curricular e torna mais difícil acompanhar a qualidade da oferta e gerar estratégias comuns para melhorar o seu aprendizado. (BRITISH COUNCIL, 2016 p.8)

Mas, mesmo que houvesse alguma avaliação externa, a Portaria 5361/11 em seu parágrafo quatro afirma que:

Art. 4º - A avaliação do rendimento dos alunos em Língua Inglesa em todos os anos do Ciclo I será contínua, mediante atribuição de conceitos semestrais, visando auferir o seu aprendizado. Parágrafo Único: A atribuição de conceitos não será considerada para fins de promoção ou retenção do aluno.

Os conceitos mencionados acima são:

P (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e NS (não satisfatório) para os alunos do ciclo de Alfabetização, que compreende primeira, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental I. No ciclo de Interdisciplinar, que compreende quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I e sexto ano do Ensino Fundamental II, os conceitos vão de zero a dez.

A avaliação das aprendizagens no Ensino de Língua Inglesa é feita exclusivamente pelos professores, sem avaliações externas, como mencionado anteriormente. Elas seguem as diretrizes elencadas no Currículo da Cidade, como vemos a seguir:

Compreendemos a avaliação como um ato pedagógico, que subsidia as decisões do professor, permite acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino. A avaliação concebida como parte integrante do processo de ensino fornece elementos para o professor traçar a sua trajetória de trabalho, por meio do planejamento e replanejamento contínuo das atividades, uma vez identificados os conhecimentos que os estudantes já possuem e suas dificuldades de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2019 p.55).

Ainda, no que concerne à avalição das aprendizagens do Ensino para todas as disciplinas o Currículo da Cidade considera três tipos de avaliação, como podemos ver no quadro abaixo:

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Características	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
OBJETIVO	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes	Verificar o que os estudantes aprenderam	Acompanhar as aprendizagens dos estudantes
TEMPO	Antes de iniciar um novo objeto de conhecimento	Ao final do trabalho realizado	Durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento
FUNÇÃO	Levantar dados para o planejamento do ensino	Verificar se há necessidade de retomada ou não do objeto de conhecimento	Ajustar as atividades de ensino e o processo de aprendizagem

Retirado de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental Língua Inglesa. São Paulo: SME/COPED, 2017.

Mas, para além do Currículo da Cidade, temos a avaliação sob a ótica do Ensino de Língua Inglesa. Donnini (2010) afirma que em inglês usamos duas palavras para falar de avaliação: assessment e evaluation.

Assessment diz respeito à coleta de dados (antes, durante ou ao final de um determinado período) que serão interpretados para que se possa fazer a avaliação (evaluation) de um dado fenômeno: o desempenho dos estudantes, a atuação de um professor, a eficiência de um programa ou currículo, a situação de um sistema de ensino, entre outros. (DONNINI, 2010 p. 76)

Sendo assim, os critérios de avaliação do Currículo da Cidade comunicam-se com as avaliações das aprendizagens no Ensino de Língua Inglesa.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Instituir o Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, em uma das maiores cidades do país foi uma conquista. E, como qualquer conquista, ela deve ser comemorada pelas crianças, pelas famílias e por professores. Afinal, além de uma conquista é um direito adquirido e não há como retirá-lo.

Mas, apesar da conquista, tem-se de olhar para o futuro e enxergar as oportunidades que surgem como, por exemplo, adequar os cursos de formação de professores, para que haja na grade curricular uma formação pensada para os futuros professores de Língua Inglesa voltada para crianças.

Muitos professores não tem o conhecimento pedagógico das infâncias e se perdem no momento de encarar uma sala de aula com 25 alunos de seis anos de idade, com as demandas características dessa faixa etária e as outras do Ensino Fundamental 1.

Como afirma Kataoka (2012):

Pode-se considerar que ainda é necessário, dentre tantas outras questões, de vontade política, de professores bem preparados, reestruturação e adequação dos cursos de letras, com formação específica para o ensino de língua estrangeira voltada para crianças, além de material adequado e disponível aos professores principalmente na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. (KATAOKA, 2012 p.34)

Como a autora menciona A Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, gostaria de fazer um adendo. No ano de 2022, o Ensino de Língua Inglesa, também, foi instituído nas escolas do Estado de São Paulo que possuem Ensino Fundamental 1.

Quanto aos desafios, podemos citar, novamente, o estudo do British Council (2015 p.10) como visto, muitos dos problemas enfrentados pelo ensino do inglês são comuns a todas as disciplinas, pois se referem a dificuldades do próprio sistema público de ensino, seja na esfera federal, estadual ou municipal.

Sobre os problemas mencionados podemos citar: a vulnerabilidade social, pois muitas escolas municipais localizam-se em regiões periféricas, com histórico de violência, falta de segurança. Turmas grandes e heterogêneas, no caso de ensino de Língua Inglesa, alunos com diferentes níveis de conhecimento da língua dificultam a interatividade e o planejamento das aulas.

E, por fim, as condições de contratação e salários baixos. Apesar de haver um plano de carreira na Rede Municipal, há muitos professores contratados que não usufruem dos mesmos direitos dos professores efetivos.

Apesar do trabalho versar sobre o Ensino de Língua Inglesa, gostaria de citar, mais uma vez o estudo do British Council (2015):

Como visto, muitos dos problemas enfrentados pelo ensino do inglês são comuns a todas as disciplinas, pois se referem a dificuldades do próprio sistema público de ensino, seja na esfera federal, estadual ou municipal. Durante a pesquisa, foi preciso traçar com cuidado a diferença entre essas dimensões. Com isso, ficou claro que a melhoria do sistema público requer ações conjuntas por parte das diversas instâncias e atores que participam do sistema, especialmente a integração entre as secretarias estaduais e municipais e os gestores e professores das escolas. (BRITISH COUNCIL, 2015 p. 10)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o mundo, crianças começam a aprender uma língua estrangeira cada vez mais cedo. Seguindo essa tendência, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo institui em 2012 o Ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, atendendo crianças a partir dos seis anos de idade.

Depois de doze anos pode-se perceber que, apesar dessa conquista, ainda há muito a ser feito, como visto no item anterior. Mas a título de consideração final, gostaria de lembrar que nesses doze anos os direitos de aprendizagem dos alunos da Rede Municipal se fazem valer no cotidiano da escola.

Seus direitos de se perceberem cidadãos num mundo de constante mudança, plurilíngue e vivenciar, por meio de situações de aprendizagem significativas, experiências linguísticas e culturais e ter sua curiosidade estimulada, ampliar o autoconhecimento.

Como professora da Rede Municipal tenho plena consciência de que o caminho para uma educação de qualidade para os alunos passa por professores qualificados, que tem em mente que a educação se dá pela interação e respeito pelas pessoas. E que esse respeito passa pela valorização dos profissionais da educação, seja de língua inglesa ou não e pelo conhecimento dos nossos educandos e educandas.

REFERÊNCIAS

BRITISH COUNCIL. O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublic abrasileira.pdf. Acesso em 15 jul. 2024.

KATAOKA, Ester da Silva. O Ensino de Língua Estrangeira na Educação Brasileira.

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Disponível em:

https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/ POS_GRADUA%C3%87%C3%83O/ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O/Forma%C3%A7% C3%A3o_de_Professores_%C3%8Anfase_Ensino_Superior/Produ%C3%A7%C3%B5es/201 2/ESTER_DA_SILVA_KATAOKA.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

SÃO PAULO (SP). Portaria 5361/11 - SME de 04 de novembro de 2011. Institui o Programa Língua Inglesa no Ciclo I nas escolas da rede municipal de ensino que mantêm o ensino fundamental e dá outras providências. Disponível em:

https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5361-de5-de-novembro-de-2011/consolidado. Acesso em 15 jul. 2024.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Inglesa. São Paulo: SME/COPED, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental Língua Inglesa. São Paulo: SME/COPED, 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Caderno da cidade: saberes e aprendizagens: Língua Inglesa – 1º ano. – São Paulo: SME / COPED,

2024. Disponível em: https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/assets/1ano_CCSA_LI_est_web.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

DONNINI, Lívia. Ensino de Língua Inglesa. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SIMONE DA SILVA

RESUMO

O presente artigo tem como objeto apresentar como ocorre a inclusão na Educação Básica e quais são as Leis e Diretrizes que regem a inclusão nas escolas de ensino regular. Apresentarei também se a inclusão ocorre de forma eficaz e se a mesma garante ao aluno deficiente uma educação de qualidade. Tal estudo se fez necessário, visto a necessidade de compreender com mais eficiência as diretrizes que regem tal inclusão e se os órgãos governamentais, educação e família estão exercendo seu papel fundamental, no tocante ao desenvolvimento dessa clientela. Nesse sentido, faço uma breve introdução sobre o conceito de inclusão e sua evolução sócio histórica, apresento no capítulo 01 as normativas brasileiras que regem a educação inclusiva, no capítulo 02 faço um breve relato sobre como deve ocorrer a educação inclusiva na rede educacional básica e no capítulo 03 apresento questões que são relevantes e que permeiam dúvidas recorrentes entre educadores, família e escola.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação; Equidade; Qualidade; Deficiente.

INTRODUÇÃO

De acordo com Marilda Moraes Garcia Bruno (2006), o conceito de inclusão como vimos em sua evolução sócio histórica aponta para a necessidade de aprofundar o debate sobre a diversidade. Isso implicaria em buscar compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades do humano e, sobretudo as diferentes situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar. Essa discussão passa necessariamente pela reflexão sobre os conceitos historicamente construídos acerca dos alunos com deficiências, cristalizados no imaginário social e expressos na prática pedagógica centrada na limitação, nos obstáculos e nas dificuldades, que se encontram, muitas vezes, ainda presentes na escola.

Para Bruno, (2006), a inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar.

Bruno, (2006) ressalta que a matriz da política educacional de inclusão é a Declaração mundial de educação para todos, resultado da Conferência de Educação para Todos, relizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e o Plano decenal de educação para todos (BRASIL, 1993 apud BRUNO, 2006). A Declaração mundial de educação para todos propõe uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (Declaração de Educação para Todos, art. 1º).

Bruno, (2006) afirma ainda que esses conceitos foram aprofundados e divulgados com a Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994 apud BRUNO, 2006), que traz importante modificação nos objetivos e formas de atendimento na educação especial. A meta é incluir todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem, no ensino regular (BRASIL, 1994, pp. 17 e 18 apud BRUNO, 2006).

Nessa linha de ação, surge o conceito de —necessidades educacionais especiais , que refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais em algum momento de sua escolaridade. Assim, o desafio que enfrentam as escolas é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança (BRASIL, 1994, pp. 17-18 apud BRUNO, 2006).

Bruno, (2006) salienta ainda que esse conceito é bastante abrangente, tornando-se importante que a escola esteja alerta para que não sejam projetadas nas crianças as limitações e as inadequações metodológicas que se configuram, muitas vezes, como dificuldades de aprendizagem ou deficiências do aluno. A escola deve buscar refletir sobre sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se ele está voltado para diversidade.

Para a autora, o movimento da inclusão considera necessária uma política pública que tenha como objetivo a modificação do sistema, a organização e estrutura do funcionamento educativo, e a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum.

Por outro lado, não se pode negar as deficiências e as restrições delas provenientes. Por isso, as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001 apud BRUNO, 2006) determinam que os sistemas escolares se organizem para o atendimento na classe comum, mediante

a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela política da inclusão.

Bruno, (2006) afirma ainda que no projeto político pedagógico deve estar claro o compromisso da escola com o êxito no processo de ensino e aprendizagem, com o provimento de recursos pedagógicos especiais necessários, apoio aos programas educativos e capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos (BRASIL, 2001a).

Nesse sentido, o Plano decenal de educação para todos (BRASIL, 1993 apud BRUNO 2006) e as diretrizes e estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas orientam a criação de programas de intervenção precoce em escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas, estabelecendo convênios e parcerias com as áreas de saúde e assistência social, para avaliação, identificação das necessidades específicas, apoio, adaptações, complementações ou suplementações que se fizerem necessárias, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades e o processo de aprendizagem dessas crianças.

Apesar desse avanço conceitual, é necessário reconhecer a necessidade de articulação das políticas e de ações práticas efetivas e integradas entre os setores governamentais que desenvolvem essas políticas, para que as crianças com necessidades educacionais especiais tenham acesso aos recursos e equipamentos especiais necessários ao processo de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito da educação infantil, conforme afirma Bruno, (2006).

Bruno, (2006) considera que os focos da política pública integrada devem ser: o desenvolvimento humano, a equidade das oportunidades educativas e a participação de todos. Enfatizando o eixo da humanização, do desenvolvimento integral e do processo de aprendizagem, o acesso ao mundo da cultura e do conhecimento não pode ser desfocado de uma política de educação infantil que se diz democrática.

NORMATIVAS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

De acordo com o texto Normativas Brasileiras para a Educação Especial Inclusiva, (2022), o arcabouço legal brasileiro é bastante abrangente e protetivo em relação ao sistema educacional inclusivo. A Constituição Federal de 1988, já em seu primeiro artigo, estabelece como fundamento da República Federativa do Brasil a dignidade humana. No artigo 3º, incisos I e IV, estabelece como objetivo fundamental construir uma sociedade livre, justa e solidária, bem como promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Também está previsto que toda criança tem direito a estudar na rede regular de ensino, sendo que os estudantes público-alvo da Educação Especial têm o direito de receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de maneira complementar ou suplementar e nunca substitutiva à sala de aula comum, tendo como espaço de apoio as salas de recursos multifuncionais.

NORMATIVAS... (2022) cita também que após a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da ONU, pelo rito do art. 5, §3 da Constituição Federal e sua promulgação pelo Decreto nº 6.949/2009, que lhe atribuiu status de emenda constitucional, o artigo 208, III, da CF/88 passou a ser lido em conjunto com o artigo 24 da CDPD, já que compõem um bloco de constitucionalidade. A CDPD determina que os Estados Partes assegurem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, devendo remover todas as barreiras existentes para a inclusão dos estudantes.

O Comitê de Monitoramento da implementação da CDPD emitiu o Comentário Geral nº 4 em 2016, que serve como fonte de interpretação das normas instituídas pela Convenção. Nele, o Comitê ressalta que a inclusão depende de um processo de mudança no ensino como o conhecemos, para ampliar as abordagens, estruturas, métodos e estratégias, beneficiando a todos, conforme cita NORMATIVAS... (2022).

NORMATIVAS... (2022) relata também que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos do espectro do autismo, superdotação e altas habilidades têm direito a receber um atendimento educacional especializado voltado para a remoção de barreiras que impeçam a sua aprendizagem em condição de igualdade no ambiente escolar. Além de um trabalho colaborativo entre o professor especializado e aquele ou aqueles regentes da sala de aula para um planejamento pedagógico mais inclusivo, elaboração de materiais didáticos acessíveis e estratégicas metodológicas para todos e todas e cada um, existe também o oferecimento de um atendimento complementar no contraturno das aulas, que tem função pedagógica e deve acontecer, preferencialmente, na mesma escola onde o estudante já frequenta em uma sala de recursos multifuncionais. Sua missão é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Em suas palavras, —a inclusão envolve um processo de reforma sistemática (...) para superar as barreiras com uma visão que serve para fornecer a todos os estudan-

tes da faixa etária relevante uma experiência e ambiente de aprendizagem igualitários e participativos, que melhor correspondam às suas necessidades e preferências (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2016, apud

NORMATIVAS..., 2022)

NORMATIVAS... (2022) apresenta a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) também garante, em seu artigo 27, que a educação é —direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem . A mesma lei determina que o estado deve assegurar o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. No próximo tópico, serão abordados diagnósticos e desafios da modalidade de Educação Especial, sempre adotando como premissa a perspectiva inclusiva.

DIAGNÓSTICOS E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

NORMATIVAS... (2022) cita que,conforme indicado nos tópicos anteriores, o Brasil apresenta um amplo aparato regulatório para a garantia de um sistema educacional inclusivo. Todavia, essa transição vem sendo progressiva e há ainda muitos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em instituições ou classes especializadas ou que nunca foram matriculados nas escolas comuns.

Para a produção de dados mais precisos nesse tema, é necessário adotar um modelo unificado de avaliação da deficiência, o que contribuiria para o cruzamento entre o banco de dados do Censo Populacional (IBGE) e o Censo da Educação (Inep), de maneira a possibilitar um diagnóstico do número de crianças e jovens fora da escola. Ademais, são necessárias medidas de busca ativa escolar voltadas para esse público. (NORMATIVAS..., 2022)

Nesse sentido, é importante mencionar a grave relação entre deficiência, pobreza e vulnerabilidade. Grande parte das crianças e jovens com deficiência são pobres (CAVALCANTE et al., 2009, apud NORMATIVAS..., 2022) e, com frequência, estão sob cuidados de mães solo, já que as taxas de abandono de lar por pais de crianças com deficiência são consistentemente mais altas (MENEZES, 2021). A pouca rede de apoio normalmente é composta por outras mulheres e não é incomum que essa mãe abra mão de sua vida pessoal e se afaste do mercado de trabalho.

De acordo com NORMATIVAS... (2022), quanto maior o nível de dependência da pessoa com deficiência, maior a precarização da vida familiar, haja vista que não há políticas garantidoras da remuneração do cuidado no âmbito doméstico. Censo Escolar (INEP/MEC, 2020) possui dados de acessibilidade apenas para os anos de 2019 e 2020, que mostram que 60% das escolas ainda não têm qualquer medida de acessibilidade arquitetônica. Banheiros acessíveis (47%) e a presença de corrimão (25%) e rampas (48%) estão entre os recursos de acessibilidade mais comuns. Porém, a Lei Brasileira de Inclusão determina que os ambientes de ensino sejam totalmente acessíveis. (NORMATIVAS..., 2022)

A cultura do fracasso escolar combina a reprovação, a distorção idade-série e o abandono escolar, sob argumentos de falta de aptidões e méritos. Ela parece recair mais fortemente sobre grupos mais vulneráveis, como, dentre eles, os estudantes com deficiência, assumindo que são incapaz de aprender e naturalizando sua reprovação. (NORMATIVAS..., 2022)

Ainda hoje, a maior parte das avaliações de aprendizagem tem como objetivo identificar se alunos memorizaram e conseguem reproduzir os conteúdos ensinados, valorizando uma única habilidade e colocando luz apenas na transferência de informações. Essa prática reforça as discriminações e contribui fortemente para o abandono escolar (UNICEF, 2021 apud NORMATIVAS... 2022).

NORMATIVAS... (2022) afirma que só com dados acerca da aprendizagem efetiva de todos é que poderemos avançar na qualidade do sistema educacional. Contudo, vale lembrar que essa mensuração não deve ser utilizada para promover a exclusão e a redução de direitos, tais como a transferência de estudantes para ambientes/instituições segregadas. Com isso, o desafio de reduzir a distorção idade- série dos estudantes com deficiência e ampliar a qualidade da aprendizagem se torna bastante complexo.

Demanda que seja superada a cultura de fracasso escolar que valoriza a meritocracia, a reprodução de conteúdo e práticas discriminatórias, e precisa considerar com seriedade a capacidade de todos de aprender, provocando maneiras criativas e singulares de medir sua evolução. Assim, o sistema de ensino será capaz de fornecer ferramentas de construção de processos educativos coletivos que sejam efetivos para todos. (NORMATIVAS... 2022).

INCLUSÃO ESCOLAR: COMO FAZER?

Maria Teresa Eglér Mantoan, 2003 comenta das condições que contribuem para que as escolas se tornem espaços vivos de acolhimento e de formação para todos os alunos e de como transformá-las em ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. A intenção é ressaltar o que é típico de uma escola em que todas as crianças são bem-vindas, indiscriminadamente.

De acordo com Mantoan, (2003), não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais.

Mantoan, (2003) afirma que falta muita vontade de virar a mesa, ou melhor, de virar a escola do avesso, e já faz tempo que estamos retendo essa possibilidade de revolucionar os nossos sistemas educacionais em favor de uma educação mais humana, mais democrática.

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades, ressalta Mantoan, (2003).

A autora afirma ainda que a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Do seu ponto de vista, Mantoan, (2003) afirma que é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos.

Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais, que ver de Mantoan, (2003), são:

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.

Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.

Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência.

Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Mantoan, (2003).

RECRIAR O MODELO EDUCATIVO

De acordo com Mantoan, (2003) não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar — daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente.

Mantoan, (2003) afirma que as escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos. Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/série escolar.

A autora afirma ainda que a aprendizagem nessas circunstâncias é a centrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos. Nas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades.

Mantoan, (2003) conclui que essas escolas são realmente abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda. A possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem práticas do ensino especializado, deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa.

REORGANIZAR AS ESCOLAS: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E ADMINISTRATIVOS

Mantoan, (2003) afirma que a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.

De acordo com Mantoan, (2003), a reorganização administrativa e os papéis desempenhados pelos membros da organização escolar são outros alvos a serem alcançados. A descentralização da gestão administrativa é condição para que se promova maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas e é promovida por meio da atuação efetiva dos conselhos, dos colegiados e das assembléias de pais e de alunos.

AS DEZ DÚVIDAS MAIS COMUNS SOBRE INCLUSÃO

Pedro Annunciato, (2019) apresenta em uma reportagem feita à Revista Nova Escola, perguntas feitas por leitores, que vão desde a legislação até relações pessoais, nas quais foram respondidas, conforme segue:

Quais recursos uma pessoa com deficiência tem direito na escola?

ANNUNCIATO, (2019) - A lei garante o direito a todos os recursos necessários para o aluno aprender. De intérprete de Libras à biblioteca em Braille, de profissionais de apoio a banheiros acessíveis, há uma infinidade de especificidades cobertas pela lei. O documento A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003-2016, publicado pelo Ministério da Educação (bit.ly/consolidacao-mec), descreve cada item a que os alunos têm direito. A Nota Técnica nº 4, de 2014, prevê que a escola deve criar um grupo de estudo que reúna a gestão e o corpo docente e o professor de Educação especial da rede ou da própria escola (se ela tiver). É esse corpo técnico que vai avaliar pedagogicamente caso por caso e levantar quais são os recursos necessários. Cada rede possui trâmites próprios para formalizar essas solicitações, mas a escola tem respaldo legal para fazê-las com base na Lei Brasileira de Inclusão, de 2015.

Um aluno com deficiência pode ser reprovado?

ANNUNCIATO, (2019) - O aluno com deficiência está submetido às mesmas regras que qualquer outro, portanto, ele pode ser reprovado. O importante, porém, é não baixar as expectativas, exigindo deles o máximo, e repensar os processos de avaliação como um todo. —Currículo não é uma lista de conteúdos, mas tem a ver com as habilidades e competências que cada um desenvolve. Se a avaliação for conteudista, esses estudantes podem ficar em desvantagem, mas essa não é uma boa maneira de avaliar ,diz Biancha Angelucci, pesquisadora de Políticas de Educação Especial da USP. Além disso, a avaliação precisa ser acessível e respeitar as funcionalidades do aluno, isto é, a forma com que ele se organiza no mundo. Por exemplo: um aluno surdo não pode ser avaliado em Língua Portuguesa da mesma maneira, pois, para ele, o português é uma segunda língua e é desenvolvido apenas na forma escrita.

As salas que tenham alunos com deficiência devem ser menores?

ANNUNCIATO, (2019) - Não existe um número de alunos preestabelecido. Segundo o Guia Prático: o direito de todos à Educação, publicado pelo Ministério Público do Estado de São Paulo (bit.ly/guia-mpsp), a recomendação é de que —cada município deve ser capaz de estabelecer números e parâmetros específicos . Mais importante do que o número de alunos por classe, entretanto, é a proporção de alunos com deficiência em cada turma. Não se pode, por exemplo, colocar todos os estudantes com deficiência numa mesma sala, sob o risco de reproduzir o modelo de salas especiais segregadas - que até se aplica em alguns casos, como o das classes bilíngues para alunos surdos, mas não devem ser a regra. O guia sugere que uma proporção adequada poderia tomar como referência o número de pessoas com deficiência na população geral, que gira em torno de 10%. Ou seja, numa sala com 30 estudantes, três seriam com deficiência. E vale reforçar: a matrícula desses alunos jamais pode ser recusada.

Qual é o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? ANNUNCIATO, (2019) - O nome do cargo pode variar de rede para rede, mas a função é basicamente a mesma: o professor do AEE é um profissional que auxilia o corpo docente a fazer a avaliação pedagógica e a construir o planejamento. Parte do trabalho, portanto, é direcionada ao professor que convive com a criança diariamente, e não ao aluno. Em algumas redes, como a de São Paulo, o professor do AEE faz atendimentos na sala de aula em dias e horários combinados. E,

em geral, é esse profissional que desenvolve, no contraturno, atividades mais focadas em certos objetivos. As redes não são obrigadas a contratar um professor especializado para cada escola. Cada município ou estado tem autonomia para desenhar a estrutura do AEE conforme as necessidades e possibilidades locais.

Como ensinar Língua Estrangeira para surdos?

ANNUNCIATO, (2019) - O professor pode aplicar a mesma estratégia válida para a Língua Portuguesa: limitar-se à expressão escrita da Língua Estrangeira ensinada, seja Inglês, seja Espanhol. A Educação para surdos é considerada bilíngue porque a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é, como o nome diz, uma língua própria, distinta do português e própria do Brasil. Os americanos, por exemplo, possuem a American Sign Language (ASL), a sua própria língua de sinais. A Libras, portanto, não serve para comunicação com os estrangeiros.

Minha escola é cheia de escadas e não possui banheiro adaptado. O que fazer?

ANNUNCIATO, (2019) - A gestão da escola pode consultar a diretoria de ensino ou a secretaria de Educação a respeito da possibilidade de reformas. É importante saber que unidades escolares têm esse direito e recursos previstos em lei para isso. O Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb) repassa o dobro de verba por aluno para as matrículas de pessoas com deficiência, e o propósito é justamente garantir dinheiro para obras de acessibilidade e aquisição de equipamentos, como a máquina de escrever em Braille, por exemplo. Além disso, o catálogo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) inclui obras didáticas e paradidáticas acessíveis, tanto impressas quanto em formatos audiovisuais. Cabe à escola incluí-las na lista, no momento de fechar a solicitação.

Posso deixar o estagiário cuidando do aluno com deficiência?

ANNUNCIATO, (2019) - Não. A responsabilidade dentro da sala de aula é do professor. O profissional de apoio, estagiário ou não, pode dar uma assistência geral ao docente, ajudando na preparação de materiais ou no trabalho em pequenos grupos de alunos. O papel do auxiliar é facilitar a inclusão de todos, e não desenvolver atividades separadamente.

Como lidar com alunos agressivos?

ANNUNCIATO, (2019) - O primeiro passo é descobrir quais situações disparam esse comportamento. Isso porque nenhum aluno —é agressivo, mas reage com agressividade em alguns contextos. Ter isso em mente evita a rotulação, prejudicial à construção das relações entre o indivíduo, os educadores e os colegas. Uma vez identificada a causa da crise, pense em estratégias para eliminá-la ou minimizá-la e analise os resultados obtidos. Também pode ser útil conversar com a família para saber se a agressividade tem se manifestado em casa.

O que fazer quando os pais não confiam na escola?

ANNUNCIATO, (2019) - É normal que os pais de alunos com deficiência se sintam mais inseguros ao deixarem seus filhos na escola em um primeiro momento. Mais uma vez, o diálogo constante sobre o trabalho que será desenvolvido é fundamental. Leve os familiares para conhecerem todos os espaços da escola, apresente a equipe de funcionários - merendeiras, auxiliares de limpeza, funcionários da secretaria, por exemplo. Procure também contemplar as necessidades do aluno. Algumas escolas possuem agentes especializados em auxiliar esses estudantes com procedimentos de higiene, alimentação e até com algumas rotinas na administração de medicamentos - prescritos por profissionais de saúde, é claro. O importante é demonstrar que a escola se preocupa com a integridade física e moral do estudante, e que todos estão empenhados em garantir um ambiente sadio para todas as crianças.

Como se aproximar de uma família que não aceita o diagnóstico do filho? ANNUNCIATO, (2019) - É preciso ter muita sensibilidade para compreender que a chegada de uma criança com deficiência pode ser um golpe duro para alguns pais. Escutar atentamente as angústias dos pais e falar das potencialidades que o aluno apresenta podem ser caminhos interessantes para conduzir o diálogo. É importante, porém, não forçar a aceitação e não dar demasiado foco na deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a pesquisa bibliográfica apresentada pelo presente artigo pode-se analisar que a inclusão na Educação Básica ainda requer mudanças significativas, apesar de já haver legislações e diretrizes que garantam um grande avanço, no tocante à inclusão de crianças com deficiência.

Nesse sentido faz-se necessário um olhar mais significativo no que se refere aos planejamentos dos documentos que regem as Unidades Escolares, visando um aprimoramento em relação ao atendimento dessa

clientela, garantindo assim que elas alcancem uma educação de qualidade.

Assim, faz-se necessário respeitar os direitos já garantidos por Lei, uma vez que o aluno deficiente tem amparo legal para frequentar a educação básica pública, assim como exercer o seu direito de uma aprendizagem digna e de qualidade.

Entretanto, o fato da criança frequentar a escola, não significa que a inclusão está ocorrendo de forma a garantir seus direitos. A necessidade de uma educação com equidade e humanidade são fundamentais para que esse aluno tenha um bom desempenho educacional.

Nesse sentido, ter um olhar mais sensível às suas dificuldades se faz primordial para que o educando tenha garantida a acessibilidade, autonomia, respeito, integridade e legitimidade ao frequentar a escola, permitindo assim que cada indivíduo se sinta pertencente ao ambiente escolar.

Assim, faz-se necessário compreendermos que não basta somente a criança deficiente estar na escola para garantir benefícios governamentais ou evitar a evasão escolar. É imprescindível garantirmos todos os direitos do aluno deficiente, uma vez que ele faz parte do meio social a que está inserido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANNUNCIATO, Pedro - As dez dúvidas mais comuns sobre inclusão | Nova Escola, 2019. Disponível em As dez dúvidas mais comuns sobre inclusão | Nova Escola. Acesso em 19 de Março de 2023.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação infantil : saberes e práticas da inclusão. [4. ed.] – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

Instituto Rodrigues Mendes/ Todos pela Educação, 2022 - Normativos brasileiros para a Educação Especial Inclusiva. Disponível em

TODOSPELAEDUCACAO.ORG.BR. Acesso em 23 de Fev. de 2023

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM CLASSE REGULAR

SUELI SILVE PEREIRA

RESUMO

A escolha do tema se justifica a partir da decisão e da escolha do curso de pós-graduação neste momento em que toda a sociedade se abre para pelo menos procurar entender melhor como o processo a Inclusão do aluno Autista no Sistema Regular de Ensino, vencendo pré-conceitos, estabelecendo parcerias entre escola, família e comunidade, de forma concreta uma educação de qualidade e efetivamente para todos. Este artigo, objetiva também analisar sobre o papel da escola, atuação dos gestores, atuação dos professores e também do fazer pedagógico que interferem no desafio de incluir alunos autistas no sistema regular de ensino. O conhecimento já adquirido sobre o processo de inclusão de crianças com autismo possibilita o entendimento de quão importante é a inclusão escolar destas crianças para o seu desenvolvimento. Porém, surgem questões de que forma tal inclusão é realizada, de como fazer um trabalho para que esta inclusão não se torne uma exclusão, como aumentar a capacidade de aprendizagem de uma criança autista favorecendo o seu desenvolvimento cognitivo. De modo geral, a pesquisa visa uma ampliação dos conhecimentos já levantados sobre o tema, bem como apresentar ganhos, no sentido de entender quais as dinâmicas sociais que envolvem o tema inclusão escolar de crianças autistas.

Palavras-chave: Inclusão; Autismo; Pedagogia

INTRODUÇÃO

Podemos observar com este trabalho, que o autismo é uma síndrome com sintomas e graus de manifestações extremamente variados. Até o momento pouco se sabe, com exatidão, quais são as suas causas, sendo que os estudos ainda estão fundamentados em teorias cognitivas. Com esses estudos e pesquisas nesta área trouxeram novas maneiras de pensar a síndrome.

Talvez a educação inclusiva não consiga ser plena, pois a legislação e as políticas públicas se preocupam em assegurar aos educandos com necessidades especiais apenas currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, mas não se dedica a ter professores com especializações adequadas para fornecer atendimento especializado. Hoje o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é obrigatório em todas as escolas, segundo as leis e a política de educação inclusiva brasileira. Abordar o tema da Inclusão Escolar nos dias atuais representa a expressão de um anseio tanto de familiares, como de profissionais das áreas da psicopedagogia, pedagogia e psicologia.

A escolha do tema se justifica a partir da decisão e da escolha do curso de pós-graduação neste momento em que toda a sociedade se abre para pelo menos procurar entender melhor como se processo a Inclusão do aluno Autista no Sistema Regular de Ensino, vencendo pré-conceitos, estabelecendo parcerias entre escola, família e comunidade, de forma concreta uma educação de qualidade e efetivamente para todos.

Este artigo objetiva também analisar sobre o papel da escola, atuação dos gestores, atuação dos professores e também do fazer pedagógico que interferem no desafio de incluir alunos autistas no sistema regular de ensino. Sendo que a inclusão propriamente dita não é uma via de mão única, os maiores beneficiados neste processo são exatamente aqueles que aprendem e se dispõem a conviver com a extrema diversidade do mundo atual de forma aberta, adequada e satisfatória sendo que é dever de todos os envolvidos se sentirem responsáveis e envolvidos para que todo o processo de Inclusão aconteça.

A metodologia que deverá ser utilizada para o levantamento de dados será bibliográfica e com estudos de autores que se consagraram historicamente sobre o tema inclusão de alunos com autismo no ensino regular.

Deverá também ser de caráter qualitativo, já que se torna mais adequada e viável pela modalidade de estudo que se apresentam contemplando pesquisas em documentos escolares, legislação vigente e atualizada, artigos recentes de revistas e/ou jornais e principalmente sites e redes sociais onde famílias se comunicam e se atualizam quanto aos acontecimentos e depoimentos recentes sobre a inclusão de alunos autistas no âmbito escolar.

Este trabalho deverá seguir uma linha de pesquisa em três momentos e que se transformarão em capítulos; em primeiro lugar recorrer a alguns fatos históricos da Educação Especial, como também fazendo algumas referências aos alunos Autistas no contexto histórico.

Em um próximo momento abordar o Tema Inclusão no contexto escolar e de que forma este ambiente, gestores, professores e profissionais poderão ser transformados para receber o aluno Autista.

E finalmente trazer a discussão de que forma poderemos encontrar maneiras de como melhorar e colaborar com a equipe escolar no processo de aceitação do aluno autista no ensino regular, visando uma escola Inclusiva, que respeita as limitações e as diferenças de todos.

DESAFIOS ENCONTRADOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Percebe-se que embora as Políticas Educacionais Inclusivas busquem garantir os direitos dos educandos com necessidades educacionais, ainda está muito aquém desses direitos serem respeitados, podendo-se observar as dificuldades que os ambientes educacionais ainda enfrentam para incluir em salas de aula normais os alunos inclusos, por existir vários fatores que interferem na inclusão.

Um destes desafios é a ausência do centro de apoio as crianças deficientes, este centro não tem desempenhado o seu papel como deveria, isto é visível com a falta do incentivo ao educador que trabalha sem formação e orientação, os alunos não recebem uma matrícula especial como prevista na implementação do decreto Nº 6.571/ 2008 que prediz que os alunos devem ser matriculados no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem a função de "complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem"
Nesta perspectiva é de suma importância valorizar o indivíduo com deficiência, pois ele é parte integrante das discussões de uma política educacional inclusiva que busca garantir direitos para tais. Mas o que se percebe é que os deficientes ainda continuam às margens da inclusão, do respeito à igualdade e a mercê da aprendizagem que buscam.

Crochik, na Obra Preconceito Indivíduo e Cultura, (1995, p. 2), argumenta:

A sociedade discute a necessidade de os direitos serem iguais para todos e tenta estabelecer mecanismos para tornar possível o que tem se dominado inclusão social. Como a sociedade, no entanto, continua a manter interesses contraditórios, provenientes de sua base econômica, as lutas pela igualdade continuam a refletir a igualdade na dominação dos mais frágeis pelos mais fortes, continua a ser a expressão a o resultado de uma sociedade hierárquica, não é a pacificação entre os homens que se tem obtido, mais igualdade do direito na luta pela sobrevivência na qual nem todos podem sobreviver, não devido às conquistas sociais, mas, sim, à desigualdade que continuam na base do sistema social. (CROCHIK, 1995, p. 2)

Diante dessa afirmação, pode-se dizer que embora a sociedade lute por direitos iguais para todos, tentando encontrar mecanismos para tornar possível esse vínculo de igualdade, isso nunca será possível, a sociedade sempre foi e será heterogênea com a luta do mais frágil pelos mais fortes.

A escola como segundo espaço de socialização de uma criança tem um papel fundamental na determinação do lugar que a mesma passará a ocupar junto a família e por consequência, no seu processo de desenvolvimento. Por isso a escola é considerada a segunda casa do educando, não importa quem ele é.

Por esse motivo, deve ser um espaço acolhedor, aconchegante e preparado para receber as diversidades existentes na sociedade. Sabe-se que muitos espaços escolares, por algum motivo ainda não consegue atender esta diversidade como deveria, em especial quando se refere à inclusão de alunos que possuem alguma deficiência. A Revista Nova Escola, (p. 42), fala que "Não basta matricular para dizer que somos uma escola inclusiva... é preciso garantir as condições de aprendizagem."

De acordo com o texto acima citado, a escola precisa ir além da matrícula e do acolhimento dos educandos, seja ele deficiente ou não, ainda terá que garantir a qualidade da aprendizagem desses alunos. Para isso, é preciso ensinar e para que se ensine é necessário criar condições para dar suporte ao professor, que é o acompanhante diário dos alunos. E pelo que se percebe, o educador está trabalhando sem nenhuma ajuda por parte dos gestores escolares e secretaria de educação, que tem um olhar pouco direcionado para a execução da política inclusiva que prestigia os direitos de todos os cidadãos, com ou sem deficiência.

Contemplando o acesso à permanência dessas pessoas na escola como também a aprendizagem respaldada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, verifica-se que, "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, sem preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

De acordo com o pensamento citado é compreensível entender a responsabilidade e o envolvimento de todos: pais, governantes e sociedade na luta por uma educação mais justa que faz a diferença para a construção de uma aprendizagem sólida para que os alunos possam exercer sua plena cidadania em sociedade.

Na realidade tudo é diferente, pois

nem tudo acontece como deveria, percebe – se a falta de apoio dos pais, a falta de investimentos para a adaptação na estrutura física da escola e até mesmo formação continuada para os educadores é burocratizada pelo centro de atendimento as crianças especiais.

Mesmo com tantos desafios, o educador tenta fazer seu papel contando apenas com a prática que também tem grande valia. Sem formação procura ajudar este aluno, mas muitas vezes acaba deixando-o no seu cantinho, porque a sala é bastante cheia, por isso, não consegue fazer um atendimento direcionado que venha a motivar a aprendizagem. E quando pede ajuda muitos acham que o professor só busca facilidade, não querendo assumir seu compromisso com o deficiente. Segundo o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (MEC, p. 09):

> Uma política educativa que afirme que sobre o professor recaem as esperanças da melhoria da educação brasileira tem como único efeito situar o professor frente a um ideal que adquire mais a dimensão de um 'fardo' a ser carregado solitariamente que dê uma possibilidade a ser concretamente alcançada. (MEC, p. 9).

Diante desse pressuposto, a responsabilidade de educar não deve recair apenas sobre o professor para que essas tarefas não venham a ser consideradas um "peso", mas deve ser compartilhada por uma equipe pedagógica que apoie e ajude a direcionar a aprendizagem dos alunos especiais. Quando há essa cumplicidade no processo de educar, pode acarretar um desenvolvimento fruído no ensino dentro do campo de aprendizagem. Com isso, poderão ser alcançadas metas que foram traçadas para a inclusão.

Mediante o assunto, o documento subsidiário à Política de Inclusão (MEC, p. 34) diz que a inclusão é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação de seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças.

Nesse sentido, para construir uma inclusão sólida dentro da escola é preciso que todos trabalhem juntos com o intuito de buscar melhorias diárias em prol de um ensino inclusivo de qualidade, pois o aluno precisa desempenhar habilidades para realizar várias funções sócias como a comunicação, a postura e a interação com outras pessoas, e esse aprendizado deve ser adquirido na família, que é a base dessa estrutura e depois na escola, que é um espaço fundamental para ampliar e direcionar todos esses fatores citados. E para isso é fundamental uma Política Inclusiva que vá ao encontro de mudanças no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas, a fim de promover a participação e aprendizagem dos discentes que apresentam necessidades especiais educativas. Só assim, será possível concretizar melhorias nesse módulo de ensino que até hoje enfrenta situações nada agradáveis.

Embora haja políticas inclusivas defensoras dos direitos das pessoas inclusas, ainda convivemos com situações degradantes no que diz respeito ao atendimento educativo inclusivo. Observa-se que esses discentes são deixados numa sala de aula com professores sem a formação mínima para ensinar pelo menos o essencial a ele.

Com isso, faz se necessário que a escola tenha autonomia para reinventar sua própria forma de conceber seus hábitos pedagógicos, romper com pensamentos lineares e agir no que se refere à escolarização inclusiva, pois a inclusão não se constitui com concepção de divisão de pessoas com ou sem deficiência. Os seres humanos se igualam nas diferenças refletidas nas relações, experiências e interações. Os deficientes não podem ser diminuídos a situações limitadas desconsiderando os potenciais que eles possuem como sujeitos de pensamentos e linguagem.

Portanto, é preciso repensar nas propostas de inclusão da escola, no apoio ao professor que auxilia o aluno, em medidas urgentes que visem uma inclusão de verdade, com direitos, deveres, obrigações, respeito mútuo, ética, profissionalismo, e, acima de tudo, qualidade na aprendizagem das pessoas que apresentam algum tipo de necessidade educativa.

POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DOS PORTADORES DE AUTISMO

Há muito a ser esclarecido e discutido a respeito das diferentes conotações que a inclusão possa assumir. Muitos são os fatores intervenientes, para que a mesma ocorra. Destacam-se exemplos práticos tais como, os momentos em que se percebe perplexidade, confusão e insegurança na quais professores e outros profissionais se deparam ao receber uma criança com diagnóstico do espectro autista para inclusão.

Acredita-se que apenas o amparo legal para a inclusão não garante uma educação de qualidade para crianças autistas, para que isso aconteça é preciso que ocorra uma adaptação do ensino regular em todo o país, pois de acordo com Serra (2007):

> Alunos autistas não aprendem sem um devido suporte. Eles possuem uma forma própria e se optarmos por uma educação inclusiva, ela precisará antes tudo respeitar esta identidade da criança e a flexibilidade deverá ser crucial para o sucesso dos programas (SERRA, 2007, p.

44).

Frente às colocações de Serra necessitamos pensar na inclusão global onde se entende que a organização do currículo e a avaliação devem estar voltadas para a efetiva aprendizagem do aluno autista, respeitando seu processo individual da aprendizagem, conhecendo suas demandas (cognitivas, emocionais e físicas) oportunizando o direito de não apenas estar presente no local físico das dependências da escola, mas de participar e de interagir.

Beyer (2005, p.28) apresenta uma linha de pensamento parecida com autor acima e complementa que educar é confrontar-se com a diversidade e afirma que a primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro, mas exige uma nova forma de pensar e exercer esse ensino que deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Frente à ideia de Serra e Beyer é possível refletir que uma escola inclusiva, com capacidade para atender alunos em situações diferenciadas de aprendizagem como no caso dos autistas que se diferenciam quanto aos seus comportamentos, estruturas emocionais e cognitivas, é altamente desafiadora e implica em uma ação conjunta e responsável de muitos sujeitos, entre eles pais, professores, equipes diretivas e pedagógicas e gestores dos projetos políticos que visam à inclusão.

Diante deste contexto tão complexo, desafiador falar em educação inclusiva para todos remete-se a reflexões sobre a formação das escolas que temos na atualidade levando-nos a pensarmos se poderemos realmente encontrar uma escola onde todos autistas ou não possam realmente aprender, tendo respeitados o seu tempo e sua forma diferenciada de aproximação do conhecimento, integração, socialização e alfabetização?

2.2. Possibilidades de alfabetização do Autista

Freire (1993) conceitualiza o processo de alfabetização como algo que vai além do reconhecimento de símbolos e letras. É saber interpretar o que está a sua volta fazendo uma leitura de mundo.

Ao analisar as palavras de Freire muitos questionamentos nos indagam. Pois como crianças autistas que são consideradas "surdas para o mundo" podem efetuar essa leitura? Talvez por essa complexidade haja tão poucos autores que falem diretamente sobre a alfabetização de crianças autistas.

O processo da alfabetização inicia desde que a crianças são bebês, para ler essa mesma criança já incorporou um mundo de significados, nomeou objetos, obteve um vasto repertório de palavras, adquiriu já alguns conceitos entre outras habilidades, que foram vivenciadas intensamente ao longo de sua infância, olhando, planejando, brincando, fazendo simbolizações.

Muitos são os pré-requisitos para esse processo de alfabetização que englobam o desenvolvimento motor, tônus muscular adequado, coordenação, consciência corporal, lateralidade. Ao olhar para os diferentes graus de dificuldades das crianças autistas podemos afirmar que elas apresentam comprometimentos em todas as competências que antecedem à aprendizagem da leitura e escrita.

Por essas peculiaridades é fundamental neste processo de alfabetização ensinar, intervir, explorar e esperar, trabalhar com imagens, proporcionando situações didáticas- metodológicas que explorem esta atividade mental.

É preciso pensar em desenvolver tudo o que está imaturo, utilizando-se de uma avaliação criteriosa conhecendo as limitações destas crianças, observando suas modalidades de aprendizagem e respeitando suas potencialidades.

Conforme os achados na literatura que falam sobre alfabetização, ou sobre autista pode-se concluir que não existe um método ou programa que seja mais eficaz ou mais indicado para quem tem Autismo, pois cada um vai se adequar melhor a um ou outro de acordo com o seu perfil. Acredita-se que a chave para a alfabetização está na crença da capacidade de aprendizagem deste indivíduo.

CONCLUSÃO

Vimos que a afetividade do educador com a criança no período de acolhimento e adaptação na pré-escola é fundamental, pois estudiosos afirmam que o afeto é indispensável nesse processo tão importante, que vai além da rotineira preocupação em cumprir o planejamento pedagógico.

Os sintomas e graus de manifestações extremamente variados. Até o momento pouco se sabe, com exatidão, quais são as suas causas, sendo que os estudos ainda estão fundamentados em teorias cognitivas. Com esses estudos e pesquisas nesta área trouxeram novas maneiras de pensar a síndrome.

Ao término da leitura de diversas referências bibliográficas e a finalização do estágio com a estimulação precoce de crianças autistas pode-se analisar que existe um grande número de casos de autistas com um nível de recuperação muito satisfatório, mas mesmo nestes casos não se fala em cura, pois muito embora algumas pessoas tenham conseguido um desenvolvimento

considerado excelente, as suas características de autismo permanecem por toda a vida.

Os pais, professores e psicopedagogos precisam ter sempre em mente o princípio norteador da Inclusão escrito na Declaração de Salamanca e nas legislações brasileiras de1994, onde é salientado que todos, devem aprender juntos, independente das dificuldades ou diferenças apresentadas.

Na visão do psicopedagogo que tende a enxergar o autista com um ser que tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios, todo o sistema de educação inclusiva deve ser planejado visando estas características e necessidades, lembrando-se da modalidade de aprendizagem de cada ser.

E para finalizar assim como todos estão pensando sobre novas abordagens de atendimento à população autista, o que a escola está efetivamente fazendo para entender e melhorar o convívio com as crianças que apresentam alguma característica que destoa do que supostamente acreditamos ser normal?

Lembrando que nós, professores, precisamos estar sempre atentos e críticos quanto às metas pré-estabelecidas de índices de aprendizagem com os nossos alunos, assim como sempre também estamos tentando padronizar a aprendizagem dos mesmos. Pois no que diz respeito aos alunos que apresentam deficiência em especial o aluno autista, foco desse trabalho, sempre se ponderar com avaliações criteriosas, no sentido de promover a auto estima do aluno, bem como dar suporte técnico e emocional aos familiares.

Sabe-se que os caminhos para a inclusão de autistas, são cheios de obstáculos, relacionados com problemas de formação de profissional, na aplicação correta do currículo, nas práticas educativas, entre outros. Destaca-se a importância deter sensibilidade para observar este ser, buscando pistas de no seu comportamento, através da análise do sorriso, do olhar, do colocar-se no espaço. Lembrando sempre que o processo de alfabetização, socialização e interação com o outro é um movimento lento e que demanda um tempo diferenciado, um processo que não é simples e que pode trazer muitas frustrações.

Enfim, existem muitas coisas que podem ser feitas pelo autista, a principal é acreditar que ele tem potencial para aprender, é preciso saber que ele enxerga o mundo de forma diferente, mas vive no nosso próprio mundo, e cabe a nós não o deixar ficar fora da escola e privado do convívio social.

REFERÊNCIAS

BEYER O. H. Inclusão e avaliação na escola. Porto Alegre, Mediação, 2005.

BOSA, C. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. POA: Artemed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº

9.394/96. Brasília. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área DA/MEC, SEESP – Brasília/DF, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília/DF, 1997.]

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 outubro 1988. Seção 1, p.1.

BRASIL, Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Convenção da Organização dos Estados Americanos. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Declaração de

Salamanca. Brasília, 1994. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf . Acesso em 25/10/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 25/10/2013.

BRASIL. Decreto Legislativo n° 186, de

9 de julho de 2008. Aprova o texto da

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

BRITO, L. F. Integração social e educação de surdos: BABEL, Rio de Janeiro, 1993.

CICCONE, M. Comunicação Total. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990. CID – 10: Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos da CID10.

CHAMAT, Leila S.J. Técnicas de Diagnóstico Psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionalista. São Paulo, Vetor, 2004.

COSTA, Maria Ferreira da Costa; NUNES MAIA, Henrique Gil da Silva. Diagnóstico genético e clínico do autismo. Disponível em HTTP://Scielo.br. Acesso em 25/10/2013.

CRUZ, M. L. C. Ensino de língua portuguesa para estrangeiros: uma análise de dificuldades. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Acesso em 25/10/2013.

DSM- IV: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre, Artes Médicas, 2002.

FÁVERO, Eugênia Augusta. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade, 342 págs. Ed. WVA, tel. (21) 2493-7610.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez,2003.

GAUDERER, Christian. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento. Guia Prático para Pais e Profissionais. Rio de Janeiro, Revinter, 1997.

GONÇALVES, Maria Lúcia Ferreira. Ele é autista... O que faço? Cartilha para pais e profissionais da pessoa autista. Orientações de conduta e procedimentos com a pessoa autista. Brasília-DF.2009. Disponível em:-http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 25/10/2013.

SCHIAVON, D. N.; PEDRO, K. M.; ZANATA, E.M. O processo educativo de alunos com deficiência: a importância da participação familiar. IV Congresso Nacional de Educação Especial. São Carlos, 2010.

SERRA. Daisy. A Educação de Alunos Autistas: entre os discursos e as práticas inclusivas das escolas regulares. Revista Eletrônica Polêmica: LABORE Laboratório de Estudos Contemporâneos. Disponível em: http://www.polemica.uerj.br/pol23/oficinas/artigos/lipis_3.pdf. Acesso em 25/10/2013.

UNESCO. Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salaman

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DOS JOGOS

TAIS CARVALHO VIANA

RESUMO

O presente estudo apresenta o jogo como um instrumento relevante no processo de desenvolvimento infantil, destacando sua importância e discutindo sua aplicabilidade tanto na Educação quanto no ambiente de sala de aula. O jogo é analisado como uma ferramenta pedagógica que não só facilita a assimilação de conhecimentos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais nas crianças. A pesquisa aborda diversos tipos de jogos, desde os tradicionais até os digitais, e examina como cada um deles pode ser integrado ao currículo escolar para potencializar o aprendizado.

Além disso, o estudo explora como os profissionais da Educação podem utilizar os jogos para criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, adaptando as atividades lúdicas às necessidades individuais dos alunos. Exemplos de práticas exitosas são apresentados, ilustrando os benefícios concretos do uso dos jogos em diferentes contextos educacionais.

A justificativa para esta pesquisa está na necessidade de diversificar as estratégias pedagógicas e de maximizar o uso de todas as ferramentas disponíveis, reconhecendo que os jogos podem ser poderosos aliados no processo de ensino e aprendizagem. Ao integrar os jogos de forma planejada e intencional, os educadores não apenas tornam as aulas mais atrativas, mas também promovem um aprendizado mais significativo e duradouro.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Educação Infantil.

ABSTRACT

The present study presents the game as a relevant instrument in the child development process, highlighting its importance and discussing its applicability both in Education and in the classroom environment. The game is analyzed as a pedagogical tool that not only facilitates the assimilation of knowledge, but also promotes the development of social, cognitive and emotional skills in children. The research addresses different types of games, from traditional to digital, and examines how each of them can be integrated into the school curriculum to enhance learning.

Furthermore, the study explores how Education professionals can use games to create a more dynamic and engaging learning environment, adapting playful activities to the individual needs of students. Examples of successful practices are presented, illustrating the concrete benefits of using games in different educational contexts.

The justification for this research lies in the need to diversify pedagogical strategies and maximize the use of all available tools, recognizing that games can be powerful allies in the teaching and learning process. By integrating games in a planned and intentional way, educators not only make classes more engaging, but also promote more meaningful and lasting learning.

Keywords: Games; Games; Child education.

Introdução

O presente estudo apresenta o jogo como um instrumento altamente relevante no processo de desenvolvimento infantil, destacando sua importância multifacetada e discutindo sua aplicabilidade tanto na Educação quanto no ambiente de sala de aula. Ao longo das últimas décadas, diversas pesquisas têm ressaltado o papel crucial que os jogos desempenham no crescimento e desenvolvimento das crianças, não apenas como uma forma de entretenimento, mas como uma ferramenta pedagógica poderosa. O jogo é analisado como uma ferramenta pedagógica que não só facilita a assimilação de conhecimentos de maneira lúdica e envolvente, mas também promove o desenvolvimento integral de habilidades sociais, cognitivas e emocionais nas crianças. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento saudável e equilibrado, preparando-as para enfrentar os desafios futuros com maior resiliência e criatividade.

Entende-se que a utilização de todas as ferramentas pedagógicas disponíveis pelos profissionais da Educação contribui significativamente para o processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, os jogos se destacam por sua capacidade de engajar os alunos de maneira ativa, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e colaborativo. Através dos jogos, os educadores podem criar situações de aprendizado que são tanto significativas quanto prazerosas, o que pode aumentar a motivação dos alunos e melhorar a retenção de informações. Este potencial dos jogos justifica a abordagem aprofundada desta pesquisa, que visa explorar as várias dimensões e benefícios da incorporação de jogos no contexto educativo.

Segundo Kishimoto (1998), as crianças, desde os primeiros anos de vida, passam grande parte do seu tempo brincando, jogando e desempenhando atividades lúdi-

cas. O mundo lúdico é intrínseco ao universo infantil; representa a sua razão de viver e é o que move a criança a buscar novas experiências e fazer novas descobertas. Através das atividades lúdicas, as crianças não só se divertem, mas também exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem suas capacidades motoras e cognitivas, e constroem suas personalidades.

O presente estudo, portanto, propõe uma análise detalhada do papel dos jogos no desenvolvimento infantil, considerando as perspectivas teóricas de diversos estudiosos e a aplicação prática nas salas de aula. Ao integrar os jogos no processo educativo, os profissionais da Educação podem criar um ambiente de aprendizado mais rico e diversificado, que não só atende às necessidades cognitivas dos alunos, mas também apoia seu desenvolvimento emocional e social. Assim, ao longo deste estudo, serão exploradas as múltiplas formas pelas quais os jogos podem ser utilizados para enriquecer a experiência educacional e contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças.

Em suma, este estudo reafirma a importância do jogo no desenvolvimento infantil e ressalta a necessidade de sua integração no currículo educacional. Ao reconhecer e valorizar o papel dos jogos, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz, onde as crianças se sintam motivadas e engajadas. Desta forma, os jogos se tornam não apenas uma ferramenta educativa, mas um elemento central na formação integral das crianças, preparando-as para os desafios futuros de maneira holística e equilibrada.

Desenvolvimento

A Importância do Lúdico no Desenvolvimento Infantil

A Psicologia do Desenvolvimento destaca que a brincadeira e o jogo desempenham as funções psicossomáticas, afetivas e intelectuais básicas no processo de desenvolvimento infantil, vindo satisfazer as necessida- des da criança de movimento, ação, imaginação, etc. Segundo Machado:

> Ao brincar, a criança aprende a agir numa esfera cog- nitiva estimulada pelas tendências internas, ao invés de agir numa esfera visual externa, motivada pelos objetos externos. Ela aprende a agir independente- mente daquilo que ela vê, os objetos perdem sua for- ça motivadora inerente (MACHADO, 1990, p. 68).

O Ambiente Favorável ao Desenvolvimento

Neste sentido, o jogo propicia um ambiente favorável ao interesse da criança, não apenas pelos objetivos que constituem um jogo, mas pelo desafio que o mesmo apresenta, pela situação imaginária que, por sua vez, pode ser considerada como um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Diante disso, é fundamental proporcionar as crianças atividades que estimulem da imaginação à abstração, que façam com que as crianças se apropriem de processos de levantamento de hipóteses, análise, reflexão etc, desenvolvendo estratégicas diversificadas de resolução de problemas.

O Papel da Imaginação no Desenvolvimento Infantil

Para Vygotsky (1989) a imaginação exerce um papel fundamental para o desenvolvimento da criança, ampliando sua capacidade humana de projetar suas experiências e de poder conceber o relato e as experiên- cias dos outros. É no jogo, incluindo as brincadeiras de faz-de-conta, que a criança é capaz de atribuir aos objetos significados diferentes, funções diferentes, desenvolvendo então a sua capacidade de abstração e come- çando a agir independentemente daquilo que vê. Por exemplo, quando numa brincadeira de faz de conta, uma mesa torna-se uma cabana para uma criança, ela imagina e recria, atribuindo uma função diferente ao objeto.

Transposição da Realidade e Desenvolvimento Cognitivo

A partir da atividade lúdica, a criança transpõe a própria realidade. O jogo envolve a imaginação e é a partir desta situação imaginária que se traça o caminho à abstração, que tanto envolve a Matemática. Para tanto, Friedmann afirma:

> Vygotsky acredita ser o jogo crucial para o desenvol- vimento cognitivo, pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isso acontece porque novos relacionamen- tos são criados no jogo entre significados e objetos e ações (FRIEDMANN, 1996, p. 36).

A Construção do Conhecimento Segundo Vygotsky

Para entender melhor os pensamentos de Vygotsky sobre o jogo, é necessário entender primeiramente como este teórico

pensa em relação à construção do conhecimento. De acordo com Vygotsky (1998), a construção do conhecimento é realizada por meio de etapas. O desenvolvimento real é o estágio já atingido pela criança, o desenvolvimento potencial diz respeito à atividade que a criança ainda não domina, mas que pode resolver com a ajuda de outra pessoa. A zona de desenvolvimento proximal é o nível intermediário entre o desenvolvimento real e potencial, ou seja, é o ambiente, incluindo os objetos que a criança pode explorar e pessoas que podem vir a contribuir para a evolução do desenvolvimento, da construção do conhecimento da mesma.

Brinquedo e Instrução Escolar

Segundo o autor acima, ele propõe estabelecer um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar, defendendo que ambos criam essa zona

de desenvolvimento proximal e que, em ambos os contextos, a criança elabora habilidades e conhecimentos que passará a internalizar.

Esta internalização, segundo o próprio autor, se dá pela transforma- ção de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal (do sujeito). No jogo, este tipo de transformação pode ser evidenciado no momento em que considerarmos a ação do jogo como um diálogo do in- divíduo consigo mesmo. Como se observa, pelo jogo, durante sua ação, o adversário serve de referência para o jogador se conhecer, estabelecendo uma transição do interpessoal para o intrapessoal.

2.7. A Matemática e a Imaginação

Se refletirmos bem, veremos que não se pode apenas observar um fenômeno matemático acontecendo e tentar explicá-lo, como acontece com a maioria dos fenômenos físicos ou químicos. A Matemática existe no pensamento humano e, por isso, depende de muita imaginação para definir suas regularidades e conceitos. Torna-se necessário aos processos pedagógicos considerarem a importância de se ampliar a experiência das crianças a fim de proporcionar-lhes momentos de atividade criadora. Segundo Moura:

"A imaginação tem um papel importante no desenvolvimento da criança, de forma a ampliar sua capacidade humana de projetar suas experiências, de poder conceber o relato e experiências dos outros" (MOURA, 1995, p. 23).

A imaginação tem um papel importante no desen- volvimento da criança, de forma a ampliar sua ca- pacidade humana de projetar suas experiências, de poder conceber o relato e experiências dos outros (MOURA, 1995, p. 23).

O Papel da Escola

Assim sendo, é necessário que a escola esteja atenta à importância do processo imaginativo na constituição do pensamento abstrato, ou seja, é importante notar que a ação regida por regras - jogo - é determinada pelas ideias do indivíduo e não pelos objetos. Por isso sua capacidade de elaborar estratégias, previsões, exceções e análise de possibilidades acerca da situação de jogo, perfaz um caminho que leva à abstração. Portanto, a escola deve estar preocupada em propiciar situações de ensino que possibilitem aos seus alunos percorrerem este caminho, valorizando a utilização de jogos nas atividades escolares.

Análises Teóricas sobre o Jogo

As análises e reflexões de teóricos como Vygotsky focalizam o jogo simbólico, relacionando a imaginação no jogo para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Já Piaget discute a importância do jogo no desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e moral da criança. Este teórico propõe estruturar os jogos segundo três formas básicas de assimilação: o exercício, o símbolo e a regra, investigando o desenvolvimento da criança nos vários tipos de jogos e sua evolução no decorrer dos estágios de desenvolvimento cognitivo.

2.10. Jogos de Exercício

Os Jogos de Exercício correspondem, segundo Piaget (apud FRIEDMANN, 1996), às primeiras manifestações lúdicas da criança, que ocorrem no período de desenvolvimento Sensório Motor, que vai dos 0 aos 2 anos de idade. A atividade lúdica surge primeiramente sob a forma de simples exercícios motores. Esses exercícios motores consistem na repetição de gestos e movimentos simples com um valor exploratório: nos primeiros meses de vida, o bebê estica e recolhe os braços e as pernas, agita as mãos e os dedos, toca e sacode objetos, etc. Esses exercícios têm valor exploratório porque a criança os realiza para explorar e exercitar os movimentos do próprio corpo, seu ritmo, sons, etc, ou seja, movimentando-se a criança descobre os próprios gestos e os repete em busca de efeitos.

Jogo Simbólico

No período entre os 2 e 6 anos, a tendência lúdica se manifesta predominantemente sob a forma de jogo simbólico, isto é, jogo de imaginação e de imitação. Trata-se da transformação do real em função dos desejos, trata-se de uma transposição a um mundo de faz-de-conta, que possibilita à criança a realização de sonhos e fantasias, revelando conflitos interiores, medos e angústias de forma a aliviar as tensões e frustrações. Para Piaget (apud DUHALDE e CUBERES, 1998), o jogo simbólico é ao mesmo tempo uma forma de assimilação do real

e um meio de autoexpressão, pois à medida que a criança brinca de casinha, representando os papéis da mãe, pai e filho, ou brinca de escola, reproduzindo os papéis do professor e aluno, ela está ao mesmo tempo criando novas cenas e também imitando situações reais por ela vivenciadas. A criança tende a reproduzir nesses jogos as atitudes e as relações predominantes no seu meio ambiente.

Jogos de Regras

A terceira forma de atividade lúdica a surgir é o jogo de regras, que começa a se manifestar por volta dos 5 anos, mas se desenvolve principalmente na fase que vai dos 7 aos 12 anos, predominando durante toda a vida do indivíduo. Os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos com bolas, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.) em que há competição dos indivíduos e que são regulamentados por um código transmitido de geração em geração ou por acordos momentâneos. Esses jogos envolvem um conjunto sistemático de leis, regras, que devem ser respeitadas pelos envolvidos no jogo. Os jogos de regras consistem em uma atividade lúdica que envolve o espírito de cooperação entre os jogadores e por isso mesmo pressupõe o indivíduo socializado.

Os jogos de regras não apenas incentivam a cooperação e o entendimento mútuo entre as crianças, mas também promovem a compreensão de conceitos abstratos, como justiça, igualdade e respeito às normas. Essas atividades exigem que as crianças compreendam e sigam regras preestabelecidas, promovendo o desenvolvimento da autodisciplina e da capacidade de autocontrole.

A transição para os jogos de regras marca um avanço significativo no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. No início, a criança é naturalmente egocêntrica e espontânea em suas ações. No entanto, à medida que ela cresce e começa a interagir em jogos de regras, passa a entender a importância de esperar a sua vez, negociar com os pares, e resolver conflitos de forma construtiva. Este processo de socialização é crucial para o desenvolvimento de habilidades interpessoais que serão valiosas ao longo da vida.

Além disso, os jogos de regras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da lógica e do raciocínio estratégico. Jogos como xadrez ou jogos de tabuleiro complexos exigem que as crianças planejem com antecedência, considerem diferentes cenários e façam escolhas baseadas em uma análise cuidadosa das possibilidades. Esta capacidade de pensar criticamente e resolver problemas é essencial não apenas para o aprendizado da matemática, mas também para outras áreas do conhecimento e da vida cotidiana.

Os jogos de regras também proporcionam uma excelente oportunidade para o desenvolvimento da resiliência emocional. A experiência de ganhar e perder, lidar com a frustração e aprender a celebrar as vitórias dos outros são aspectos importantes do crescimento emocional. As crianças aprendem a persistir diante dos desafios, a adaptar suas estratégias e a compreender que o esforço e a prática são essenciais para o sucesso.

Por fim, os jogos de regras são uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Durante o jogo, as crianças precisam explicar regras, discutir estratégias e negociar com os colegas. Esse processo de comunicação verbal e não-verbal contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e da capacidade de expressão.

Assim, nota-se que o jogo na criança, nesta concepção de Piaget, é inicialmente egocêntrico e espontâneo e vai se tornando cada vez mais uma atividade social, na qual as relações são fundamentais, bem como uma atividade cognitiva envolvendo cada vez mais a imaginação e o raciocínio, habilidades tão essenciais no aprendizado da matemática e em diversas outras áreas do conhecimento humano.

BIBLIOGRAFIA

DUHALDE, Maria Elena / CUBERES, Maria Teresa Gonsález – Encontros iniciais com a Matemática: contribuições à Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

FRIEDMANN, Adriana – Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1998

KISHIMOTO, Tizuko Morchida – Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1996

KISHIMOTO, Tizuko Morchida – O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002

VIGOTSKI, Lev Semenovich – A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998

INOVAÇÕES TERAPÊUTICAS NO TRATAMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

TANIA APARECIDA CRUSEIRO ANDRADE

RESUMO

O artigo apresenta uma análise abrangente das abordagens terapêuticas mais recentes destinadas a melhorar a qualidade de vida das pessoas afetadas pelo TEA. Começamos com uma introdução ao TEA, destacando sua relevância como questão de saúde pública e delineando suas características fundamentais. Em seguida, exploramos as abordagens terapêuticas tradicionais, como terapia comportamental, ocupacional e da fala, seguidas por uma discussão sobre terapias complementares e alternativas, incluindo musicoterapia, terapia com animais e terapia sensorial. Destacamos também o papel crucial da intervenção precoce, com uma análise dos programas e estratégias disponíveis para identificar e intervir em crianças com TEA desde tenra idade. Além disso, examinamos as inovações tecnológicas em terapias assistivas, destacando seu potencial para melhorar a comunicação, educação e habilidades sociais das pessoas com TEA. Uma seção dedicada à terapia ABA (Análise do Comportamento Aplicada) oferece uma visão detalhada de seus princípios, evidências de eficácia e críticas associadas. Outros tópicos abordados incluem abordagens cognitivo-comportamentais, o papel da nutrição e estilo de vida no manejo do TEA, terapias genéticas e farmacológicas em desenvolvimento e os desafios atuais e perspectivas futuras do campo terapêutico do TEA.

Palavras Chaves: Abordagens Terapêuticas; Transtorno do Espectro Autista; Inovações.

ABSTRACT

The article presents a comprehensive analysis of the most recent therapeutic approaches aimed at improving the quality of life of people affected by ASD. We begin with an introduction to ASD, highlighting its relevance as a public health issue and outlining its fundamental characteristics. Next, we explore traditional therapeutic approaches, such as behavioral, occupational, and speech therapy, followed by a discussion of complementary and alternative therapies, including music therapy, animal-assisted therapy, and sensory therapy. We also emphasize the crucial role of early intervention, with an analysis of available programs and strategies for identifying and intervening in children with ASD from an early age. Additionally, we examine technological innovations in assistive therapies, highlighting their potential to improve communication, education, and social skills in people with ASD. A section dedicated to Applied Behavior Analysis (ABA) provides a detailed overview of its principles, evidence of effectiveness, and associated criticisms. Other topics covered include cognitive-behavioral approaches, the role of nutrition and lifestyle in managing ASD, genetic and pharmacological therapies under development, and current challenges and future prospects in the therapeutic field of ASD.

Keywords: Therapeutic Approaches; Autism Spectrum Disorder; Innovations.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa que afeta indivíduos de maneiras variadas e distintas, demandando uma compreensão aprofundada das suas características e necessidades específicas. Nesse contexto, explorar abordagens terapêuticas inovadoras torna-se fundamental para proporcionar intervenções eficazes e personalizadas que abordem os desafios enfrentados por pessoas com TEA.

Inúmeras abordagens terapêuticas tradicionais têm sido empregadas no tratamento do TEA, incluindo terapias comportamentais, ocupacionais e da fala. Embora essas terapias tenham demonstrado benefícios significativos para muitos indivíduos, é importante reconhecer que cada pessoa no espectro autista é única, respondendo de maneira diferente a diferentes formas de intervenção.

Além das abordagens tradicionais, terapias complementares e alternativas têm ganhado destaque no tratamento do TEA. A musicoterapia, por exemplo, tem sido usada para promover a comunicação e expressão emocional, enquanto a terapia com animais pode melhorar habilidades sociais e emocionais. A terapia sensorial também tem se mostrado eficaz no gerenciamento de questões sensoriais comuns em indivíduos com TEA. As inovações tecnológicas têm revolucionado o tratamento do TEA, oferecendo uma variedade de ferramentas e aplicativos projetados para melhorar a comunicação, aprendizado e interação social. Desde aplicativos de comunicação aumentativa até dispositivos de realidade virtual, essas tecnologias têm o potencial de transformar a vida de pessoas com TEA, facilitando a sua participação na sociedade.

A intervenção precoce é amplamente reconhecida como crucial no tratamento do TEA. Identificar sinais precoces de autismo

e iniciar o tratamento o mais cedo possível pode levar a resultados significativamente melhores a longo prazo. Programas de intervenção intensiva, baseados em evidências, têm sido desenvolvidos para fornecer suporte e recursos para famílias desde os estágios iniciais do diagnóstico.

À medida que a pesquisa continua avançando, novas perspectivas e oportunidades de tratamento emergem. Terapias genéticas e farmacológicas estão sendo exploradas como possíveis opções de tratamento, oferecendo esperança para o futuro no manejo do TEA. No entanto, é fundamental realizar mais estudos para avaliar a segurança e eficácia dessas abordagens, garantindo que sejam acessíveis e adequadas para indivíduos no espectro autista.

O tratamento do TEA requer uma abordagem ampla e individualizada, que leve em consideração as necessidades específicas de cada pessoa. Ao colaborar com famílias, profissionais de saúde e pesquisadores, podemos desenvolver intervenções mais eficazes e inclusivas, que promovam o bem-estar e a qualidade de vida de todas as pessoas que possuam essa característica.

Ao analisar as abordagens terapêuticas tradicionais, como a ABA, é fundamental examinar os princípios fundamentais da abordagem, como a análise funcional do comportamento e o uso de reforço positivo. Além disso, é importante considerar estudos de caso e pesquisas que demonstrem sua eficácia em diferentes faixas etárias e níveis de funcionamento dentro do espectro autista, bem como críticas e controvérsias em torno da ABA.

Quanto às terapias complementares e alternativas, como musicoterapia e terapia com animais, é valioso explorar os mecanismos pelos quais essas abordagens podem beneficiar indivíduos com TEA. Isso inclui investigar as bases neurobiológicas da musicoterapia, por exemplo, e como ela pode influenciar a comunicação e interação social, além de examinar pesquisas sobre seus efeitos em diferentes sintomas do TEA e os critérios para selecionar a abordagem mais adequada para cada indivíduo.

No campo das inovações tecnológicas em terapias assistivas, é essencial considerar não apenas as ferramentas disponíveis atualmente, mas também as tendências futuras no desenvolvimento de tecnologias para pessoas com TEA. Isso envolve uma discussão sobre inteligência artificial, realidade virtual e outras tecnologias emergentes, bem como questões de acessibilidade e equidade no acesso a essas tecnologias.

No que diz respeito à intervenção precoce, é importante investigar as características dos programas eficazes, como intensidade, duração e abordagem centrada na família, bem como o impacto desses programas no desenvolvimento da criança com TEA e no bem-estar da família. Além disso, é fundamental explorar os desafios práticos e sistêmicos na implementação de programas de intervenção precoce em diferentes contextos de saúde e educação.

Quanto às perspectivas futuras e desafios no tratamento do TEA, é essencial explorar não apenas as novas terapias em desenvolvimento, mas também questões éticas, legais e sociais associadas a essas inovações. Isso inclui uma discussão sobre consentimento informado, privacidade de dados e equidade no acesso a tratamentos inovadores, bem como identificação de áreas prioritárias para futuras investigações visando melhorar o atendimento às pessoas com TEA em todo o mundo.

Ao analisar as abordagens terapêuticas tradicionais, como a ABA, é fundamental examinar os princípios fundamentais da abordagem, como a análise funcional do comportamento e o uso de reforço positivo. Além disso, é importante considerar estudos de caso e pesquisas que demonstrem sua eficácia em diferentes faixas etárias e níveis de funcionamento dentro do espectro autista, bem como críticas e controvérsias em torno da ABA.

Quanto às terapias complementares e alternativas, como musicoterapia e terapia com animais, é valioso explorar os mecanismos pelos quais essas abordagens podem beneficiar indivíduos com TEA. Isso inclui investigar as bases neurobiológicas da musicoterapia, por exemplo, e como ela pode influenciar a comunicação e interação social, além de examinar pesquisas sobre seus efeitos em diferentes sintomas do TEA e os critérios para selecionar a abordagem mais adequada para cada indivíduo.

No campo das inovações tecnológicas em terapias assistivas, é essencial considerar não apenas as ferramentas disponíveis atualmente, mas também as tendências futuras no desenvolvimento de tecnologias para pessoas com TEA. Isso envolve uma discussão sobre inteligência artificial, realidade virtual e outras tecnologias emergentes, bem como questões de acessibilidade e equidade no acesso a essas tecnologias.

No que diz respeito à intervenção precoce, é importante investigar as características dos programas eficazes, como intensidade, duração e abordagem centrada na família, bem como o impacto desses programas no desenvolvimento da criança com TEA e no bem-estar da família. Além disso, é fundamental explorar os desafios práticos e sistêmicos na implementação de programas de intervenção precoce em diferentes contextos de saúde e educação.

Quanto às perspectivas futuras e desafios no tratamento do TEA, é essencial explorar não apenas as novas terapias em

desenvolvimento, mas também questões éticas, legais e sociais associadas a essas inovações. Isso inclui uma discussão sobre consentimento informado, privacidade de dados e equidade no acesso a tratamentos inovadores, bem como identificação de áreas prioritárias para futuras investigações visando melhorar o atendimento às pessoas com TEA em todo o mundo.

ANÁLISE PROFUNDA DA ABORDAGEM COMPORTAMENTAL APLICADA (ABA) NO TRATAMENTO DO TEA

Características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro." (APA, 2014, p. 53)

A Abordagem Comportamental Aplicada (ABA) é uma abordagem terapêutica amplamente utilizada no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta técnica baseia-se nos princípios da psicologia comportamental, especialmente na análise do comportamento, para modificar e moldar comportamentos específicos.

No contexto do TEA, a ABA é frequentemente empregada para ensinar novas habilidades e reduzir comportamentos problemáticos, como estereotipias, agressão ou recusa a interações sociais. A abordagem é altamente individualizada, adaptada às necessidades únicas de cada pessoa com TEA.

Uma característica fundamental da ABA é o uso de reforço positivo, onde comportamentos desejados são recompensados para aumentar sua frequência. Por exemplo, se uma criança com TEA estiver aprendendo a se comunicar-se usando palavras, ela pode ser recompensada com elogios, brinquedos ou outros reforços quando usar palavras para expressar suas necessidades.

Outro componente importante da ABA é a análise funcional do comportamento, que busca identificar as causas subjacentes dos comportamentos problemáticos. Isso envolve examinar o ambiente e as situações que desencadeiam ou mantêm esses comportamentos, a fim de desenvolver estratégias eficazes para modificá-los.

A ABA é frequentemente implementada em sessões estruturadas e sistemáticas, com metas específicas estabelecidas para cada indivíduo. Os terapeutas utilizam técnicas como modelagem, encadeamento e fading (gradualmente reduzindo a ajuda) para ensinar novas habilidades de forma progressiva e incremental.

“tratamento do transtorno do espectro autista (TEA) muitas vezes envolve uma abordagem multidisciplinar, que pode incluir terapia comportamental, terapia ocupacional, terapia da fala e intervenção educacional especializada. É importante adaptar o tratamento às necessidades individuais de cada pessoa com TEA, levando em consideração seus pontos fortes, desafios e preferências." (Brasil, 2012, p. 78) “

Embora a ABA seja amplamente reconhecida por sua eficácia no tratamento do TEA, também tem sido alvo de críticas e controvérsias. Alguns críticos argumentam que a abordagem pode ser excessivamente focada no comportamento externo, ignorando aspectos internos como emoções e pensamentos. Além disso, questões éticas, como a intensidade e duração das intervenções, bem como a autonomia do indivíduo, também são levantadas.

No entanto, muitos defensores da ABA destacam seu histórico de sucesso no ensino de habilidades essenciais para pessoas com TEA e sua capacidade de melhorar a qualidade de vida desses indivíduos. Com uma implementação cuidadosa e individualizada, a ABA continua a ser uma ferramenta valiosa no arsenal terapêutico para o TEA, oferecendo esperança e oportunidades de crescimento para aqueles que vivem com essa condição.

Além dos aspectos mencionados, é importante ressaltar que a eficácia da ABA no tratamento do TEA está bem documentada em uma variedade de contextos clínicos e em diferentes faixas etárias. Estudos científicos têm demonstrado consistentemente os benefícios da ABA na melhoria das habilidades sociais, de comunicação, cognitivas e adaptativas em indivíduos com TEA.

A intervenção precoce desempenha um papel crucial no manejo do transtorno do espectro autista (TEA), oferecendo a oportunidade de promover o desenvolvimento e maximizar o potencial das crianças afetadas. Identificar sinais precoces de TEA e iniciar intervenções adequadas o mais cedo possível pode levar a resultados significativamente melhores a longo prazo." (Melo, 2018, p. 112)

Uma das vantagens da ABA é sua

flexibilidade e adaptabilidade. Ela pode ser aplicada em uma ampla gama de ambientes, incluindo em casa, na escola, em clínicas ou em configurações comunitárias. Além disso, a ABA pode ser ajustada para atender às necessidades específicas de cada pessoa, levando em consideração suas preferências individuais, interesses e capacidades.

Outro aspecto importante da ABA é seu foco no envolvimento da família e dos cuidadores. Os pais e responsáveis desempenham um papel fundamental no processo terapêutico, colaborando com os terapeutas para implementar estratégias eficazes no dia a dia e promover a generalização das habilidades aprendidas em diferentes contextos.

Apesar de seus muitos benefícios, é importante reconhecer que a ABA não é uma abordagem única e exclusiva para o tratamento do TEA. Cada indivíduo é único, e o que funciona para uma pessoa pode não funcionar para outra. Portanto, é essencial considerar uma abordagem holística e integrada, combinando diferentes intervenções terapêuticas e abordagens para atender às necessidades específicas de cada pessoa com TEA.

A Abordagem Comportamental Aplicada é uma ferramenta importante e amplamente utilizada no tratamento do TEA, oferecendo estratégias eficazes para ensinar novas habilidades, reduzir comportamentos problemáticos e melhorar a qualidade de vida das pessoas com TEA e suas famílias. Com uma implementação cuidadosa e individualizada, a ABA continua a desempenhar um papel significativo no apoio e desenvolvimento de indivíduos no espectro autista.

ABORDAGENS TERAPÊUTICAS INOVADORAS PARA O TRATAMENTO DO AUTISMO

No âmbito do tratamento do autismo, a busca por abordagens terapêuticas inovadoras continua a ser uma prioridade em constante evolução. Estas novas estratégias terapêuticas representam uma tentativa de responder de forma mais eficaz e abrangente às necessidades das pessoas com autismo, considerando as particularidades de cada indivíduo e explorando novas formas de intervenção. Nesse contexto, a terapia com animais emerge como uma alternativa promissora, oferecendo interações positivas e oportunidades de aprendizado em um ambiente confortável e não ameaçador.

A terapia com animais, também conhecida como terapia assistida por animais, envolve a interação entre pessoas e animais treinados, como cães, cavalos ou golfinhos, sob a supervisão de profissionais qualificados. Essa abordagem terapêutica utiliza a presença e as características dos animais para promover o bem-estar emocional, social e físico das pessoas com autismo. Os animais podem ajudar a reduzir o estresse, melhorar a comunicação e a interação social, e fornecer apoio emocional e afeto, criando uma conexão especial que pode ser difícil de alcançar por outros meios.

Além da terapia com animais, a terapia com música é outra abordagem terapêutica inovadora que tem demonstrado benefícios significativos para pessoas com autismo. A música tem o poder de transcender as barreiras da linguagem e da comunicação, oferecendo uma forma única de expressão e conexão. Através da música, as pessoas com autismo podem desenvolver habilidades de comunicação, expressar emoções, melhorar a coordenação motora e promover a interação social. A terapia com música pode incluir atividades como tocar instrumentos musicais, cantar, dançar ou simplesmente ouvir música, adaptadas às necessidades individuais de cada pessoa com autismo.

Outra forma de terapia que está ganhando destaque é a terapia assistida por tecnologia. Com o avanço da tecnologia digital, novas ferramentas e aplicativos estão sendo desenvolvidos para ajudar pessoas com autismo a melhorar suas habilidades de comunicação, interação social, cognição e autonomia. Essas tecnologias incluem aplicativos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), jogos educacionais, aplicativos de aprendizado de habilidades sociais, entre outros. A terapia assistida por tecnologia oferece uma forma acessível, personalizada e envolvente de intervenção terapêutica, que pode ser facilmente adaptada às necessidades específicas de cada indivíduo com autismo.

Além das abordagens mencionadas, outras terapias terapêuticas inovadoras estão sendo exploradas e desenvolvidas, incluindo a terapia com cavalos (equoterapia), a terapia com golfinhos (delfinoterapia), a terapia com arte, a terapia com dança e movimento, entre outras. Cada uma dessas abordagens terapêuticas oferece uma perspectiva única e uma gama diversificada de benefícios para pessoas com autismo, ampliando o leque de opções terapêuticas disponíveis e proporcionando novas oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

No entanto, é importante ressaltar que as abordagens terapêuticas inovadoras não são uma solução única ou universal para o tratamento do autismo. Cada pessoa com autismo é única, com suas próprias necessidades, preferências e desafios, e o que funciona para uma pessoa pode não funcionar para outra. Portanto, é essencial que as abordagens terapêuticas sejam adaptadas e personalizadas de acordo com as características individuais de cada indivíduo, levando em consideração seus interesses, habilidades e metas terapêuticas.

É fundamental que as abordagens te-

rapêuticas inovadoras sejam baseadas em evidências científicas sólidas e sejam administradas por profissionais qualificados e experientes. Isso garante a segurança, eficácia e eficiência das intervenções terapêuticas, maximizando os benefícios para as pessoas com autismo e minimizando os riscos potenciais. A pesquisa contínua e o desenvolvimento de novas abordagens terapêuticas são essenciais para avançar nosso entendimento do autismo e oferecer intervenções cada vez mais eficazes e personalizadas para aqueles que vivem com essa condição.

Essas novas abordagens representam uma área em evolução no tratamento do autismo, oferecendo novas esperanças e oportunidades para pessoas com autismo e suas famílias. Ao explorar e implementar essas abordagens, estamos dando passos importantes em direção a uma compreensão mais completa do autismo e oferecendo intervenções terapêuticas mais eficazes e personalizadas para atender às necessidades individuais de cada pessoa com autismo.

A pesquisa recente tem destacado a eficácia de abordagens terapêuticas inovadoras, como a terapia com animais e a terapia assistida por tecnologia, no tratamento do autismo. Essas abordagens oferecem novas perspectivas para promover o desenvolvimento social, emocional e cognitivo de indivíduos com autismo, proporcionando intervenções personalizadas e adaptadas às suas necessidades específicas." (Fonseca, 2020, p. 87)

São reflexo do compromisso contínuo da comunidade científica e dos profissionais de saúde em melhorar a qualidade de vida das pessoas com autismo. Ao abraçar a diversidade de métodos terapêuticos disponíveis, podemos oferecer uma gama mais ampla de opções de tratamento, garantindo que cada indivíduo com autismo receba o suporte mais adequado às suas necessidades específicas.

No entanto, é importante reconhecer que o desenvolvimento e a implementação dessas abordagens terapêuticas inovadoras enfrentam desafios significativos. A falta de financiamento, a escassez de profissionais qualificados e a falta de acesso a recursos adequados são apenas alguns dos obstáculos que precisam ser superados para garantir que essas terapias estejam disponíveis para todos que delas necessitam. Portanto, é fundamental que governos, instituições de saúde e organizações da sociedade civil trabalhem juntos para promover o acesso equitativo a essas terapias e garantir que todas as pessoas com autismo possam se beneficiar delas.

É importante lembrar que as abordagens terapêuticas inovadoras não substituem os métodos tradicionais de tratamento do autismo, mas sim complementam e enriquecem o arsenal terapêutico disponível. É através da integração de diferentes abordagens - desde as mais tradicionais até as mais inovadoras - que podemos oferecer uma abordagem abrangente e holística ao tratamento do autismo, abordando os múltiplos aspectos dessa condição complexa.

As terapias complementares e alternativas têm recebido cada vez mais atenção no tratamento do autismo, incluindo terapias baseadas em sensorialidade, terapias com animais, terapia com música e terapia assistida por tecnologia. Estas abordagens inovadoras oferecem novas formas de intervenção terapêutica que podem complementar ou mesmo superar os métodos tradicionais, proporcionando novas esperanças e oportunidades para pessoas com autismo viverem vidas mais plenas e significativas." (Silva, 2019, p. 112)

À medida que se explora novas fronteiras no tratamento do autismo, é essencial que permaneçamos abertos a novas ideias, perspectivas e descobertas. Através da colaboração e do compartilhamento de conhecimentos entre pesquisadores, profissionais de saúde, pessoas com autismo e suas famílias, podemos continuar a avançar no desenvolvimento de terapias mais eficazes e personalizadas, oferecendo novas esperanças e oportunidades para aqueles que vivem com essa condição.

As abordagens terapêuticas inovadoras representam uma fonte de otimismo e inspiração para a comunidade do autismo. Ao investir em pesquisa, educação e intervenção, podemos criar um futuro mais inclusivo e capacitador para todas as pessoas com autismo, permitindo que alcancem seu pleno potencial e participem plenamente da vida em suas comunidades.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS NO TRATAMENTO DO AUTISMO

A complexidade do espectro autista requer uma abordagem multifacetada e adaptativa no tratamento, enfrentando desafios como a heterogeneidade dos sintomas, a escassez de recursos e a necessidade de intervenção precoce. No entanto, as perspectivas futuras são promissoras, com avanços na pesquisa neurocientífica e tecnológica oferecendo novas oportunidades para terapias personalizadas e inclusão social." (Martins, 2021)

Nos últimos anos, avanços significativos têm sido alcançados no entendimento e tratamento do autismo, no entanto, muitos desafios ainda persistem. Um dos principais desafios é a heterogeneidade do espectro autista, que abrange uma ampla gama de características e sintomas, tornando difícil a implementação de abordagens terapêuticas padronizadas. Além disso, a falta de recur-

sos financeiros e profissionais capacitados é um obstáculo significativo para o acesso a tratamentos de qualidade em muitas regiões do mundo.

Outro desafio é a necessidade de desenvolver abordagens terapêuticas mais eficazes e personalizadas, que levem em consideração as características individuais de cada pessoa com autismo. Isso requer uma abordagem multidisciplinar e colaborativa, que envolva profissionais de diversas áreas, incluindo psicologia, medicina, terapia ocupacional, fonoaudiologia e educação especial. Além disso, é crucial integrar as experiências e perspectivas das pessoas com autismo e suas famílias no desenvolvimento de intervenções terapêuticas.

Um aspecto importante a ser considerado é a importância da detecção precoce e intervenção precoce no tratamento do autismo. Quanto mais cedo o autismo for identificado e tratado, melhores são as chances de resultados positivos a longo prazo. No entanto, muitas crianças com autismo enfrentam atrasos no diagnóstico e no acesso a serviços de intervenção, o que pode comprometer seu desenvolvimento e bem-estar.

Além dos desafios, existem também perspectivas promissoras para o futuro do tratamento do autismo. Avanços na neurociência e na genética estão fornecendo insights importantes sobre as bases biológicas do autismo, o que pode levar ao desenvolvimento de novas terapias e tratamentos direcionados. Além disso, o uso de tecnologias digitais, como aplicativos móveis e dispositivos wearable, está abrindo novas possibilidades para o monitoramento e intervenção no autismo, permitindo uma abordagem mais personalizada e adaptativa.

Outra perspectiva importante é o crescente reconhecimento da importância da inclusão e aceitação das pessoas com autismo na sociedade. À medida que a conscientização sobre o autismo aumenta e o estigma diminui, esperamos ver uma maior valorização das habilidades e contribuições das pessoas com autismo, bem como uma maior acessibilidade a oportunidades educacionais, de emprego e de participação na comunidade.

No entanto, para que essas perspectivas se tornem realidade, é necessário um compromisso contínuo de governos, instituições de saúde, organizações da sociedade civil e comunidade em geral. Isso inclui investimentos em pesquisa, educação e serviços de intervenção, bem como a promoção de políticas e práticas que promovam a inclusão, a equidade e o respeito pelos direitos das pessoas com autismo.

Em resumo, o tratamento do autismo enfrenta uma série de desafios, mas também oferece perspectivas promissoras para o futuro. Ao enfrentar esses desafios com determinação e colaboração, podemos avançar no desenvolvimento de abordagens terapêuticas mais eficazes e acessíveis, garantindo que todas as pessoas com autismo tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e viver vidas significativas e gratificantes.

Heterogeneidade do Espectro Autista: Um dos maiores desafios é a vasta heterogeneidade do espectro autista, onde cada indivíduo apresenta uma combinação única de sintomas e características. Isso dificulta a padronização de tratamentos eficazes, demandando abordagens personalizadas e adaptadas a cada caso específico. As variações no espectro vão desde casos mais leves, onde o indivíduo pode ter uma vida praticamente independente, até casos mais graves, onde a independência é significativamente comprometida.

Falta de Recursos e Profissionais Capacitados: Em muitas regiões do mundo, há uma escassez de recursos financeiros e profissionais de saúde capacitados para lidar com o autismo. Isso resulta em longas filas de espera para diagnósticos e tratamentos, além de dificuldades no acesso a intervenções de qualidade. A falta de investimento adequado nessas áreas é um obstáculo significativo para garantir que todas as pessoas com autismo recebam o suporte necessário para alcançar seu potencial máximo.

Detecção Precoce e Intervenção Precoce: Embora a detecção precoce e a intervenção precoce sejam fundamentais para melhorar os resultados a longo prazo para pessoas com autismo, muitas crianças enfrentam atrasos no diagnóstico e no acesso a serviços de intervenção. Isso pode resultar em perda de oportunidades críticas de intervenção durante os primeiros anos de vida, quando o cérebro está em desenvolvimento rápido e é mais receptivo à terapia.

Base Biológica do Autismo: Apesar de avanços significativos na compreensão da base biológica do autismo, ainda há muito a ser descoberto. Estudos em neurociência e genética estão revelando insights importantes sobre as causas subjacentes do autismo, incluindo fatores genéticos, neuroquímicos e ambientais. No entanto, traduzir essas descobertas em terapias e tratamentos eficazes continua sendo um desafio.

Tecnologias Digitais e Inovação: O desenvolvimento e a adoção de tecnologias digitais, como aplicativos móveis, jogos computadorizados e dispositivos wearable, estão abrindo novas possibilidades para o tratamento do autismo. Essas tecnologias oferecem uma plataforma acessível e personalizada para intervenções terapêuticas, permitindo o monitoramento contínuo do progresso do paciente e a entrega de terapia em tempo real, mesmo fora do consultório médico.

Conscientização e Inclusão Social: À medida que a conscientização sobre o autismo aumenta, há uma crescente demanda por inclusão e aceitação das pessoas com autismo na sociedade. Isso inclui a promoção de ambientes educacionais e de trabalho inclusivos, bem como a criação de espaços públicos e programas de lazer adaptados às necessidades das pessoas com autismo. O combate ao estigma e à discriminação é essencial para garantir que todas as pessoas com autismo se sintam valorizadas e respeitadas em suas comunidades.

Investimento em Pesquisa e Educação: Para enfrentar esses desafios e aproveitar as perspectivas futuras, é necessário um investimento contínuo em pesquisa e educação sobre o autismo. Isso inclui financiamento para estudos que investigam novas terapias e tratamentos, bem como programas de formação e capacitação para profissionais de saúde e educadores que trabalham com pessoas com autismo. O compartilhamento de conhecimentos e melhores práticas entre profissionais e pesquisadores também é fundamental para impulsionar o avanço no campo do tratamento do autismo.

Em suma, os desafios e perspectivas futuras no tratamento do autismo são vastos e complexos. Enfrentar esses desafios requer um compromisso contínuo e colaborativo de governos, instituições de saúde, organizações da sociedade civil e comunidade em geral. Somente através de esforços concertados e investimentos adequados podemos garantir que todas as pessoas com autismo recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial e viver vidas dignas e significativas.

CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, uma variedade de aspectos relacionados ao transtorno do espectro autista (TEA) foram explorados, desde suas características essenciais até as abordagens terapêuticas inovadoras, desafios atuais e perspectivas futuras. Inicialmente, foi destacada a complexidade do TEA, caracterizado por prejuízos na comunicação social recíproca, na interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas, presentes desde a infância, afetam o funcionamento diário e variam em gravidade de acordo com o indivíduo, o ambiente e o estágio de desenvolvimento.

Na sequência, foram discutidas abordagens terapêuticas tradicionais, como terapia comportamental, ocupacional e da fala, seguidas por terapias complementares e alternativas, incluindo musicoterapia, terapia com animais e terapia sensorial. Destacou-se também a importância da intervenção precoce, com programas e estratégias destinados a identificar e intervir em crianças com TEA desde cedo, além das inovações tecnológicas em terapias assistivas, que promovem melhorias na comunicação, educação e habilidades sociais.

A análise aprofundada sobre a terapia ABA (Análise do Comportamento Aplicada) ofereceu uma visão detalhada de seus princípios, evidências de eficácia e críticas associadas. Além disso, abordou-se a importância das abordagens cognitivo comportamentais, o papel da nutrição e estilo de vida no manejo do TEA, bem como as terapias genéticas e farmacológicas em desenvolvimento.

Contudo, ao examinar os desafios enfrentados no tratamento do autismo, tornou-se evidente a necessidade de superar obstáculos como a heterogeneidade do espectro autista, a falta de recursos e profissionais capacitados, além dos atrasos na detecção precoce e acesso à intervenção. Esses desafios são exacerbados pela complexidade do TEA e pela demanda por abordagens terapêuticas personalizadas e adaptativas.

Apesar dos desafios, as perspectivas futuras oferecem esperança, com avanços contínuos na pesquisa neurocientífica, genética e tecnológica. Novas terapias e tratamentos direcionados estão em desenvolvimento, promovendo uma abordagem mais personalizada e eficaz para o tratamento do autismo. Além disso, há um crescente reconhecimento da importância da inclusão e aceitação das pessoas com autismo na sociedade, juntamente com um compromisso renovado com o investimento em pesquisa, educação e serviços de intervenção.

Em suma, o tratamento do autismo é um desafio complexo, mas também uma área de grande potencial e oportunidade. Ao continuar avançando no conhecimento e nas práticas terapêuticas, podemos oferecer uma melhor qualidade de vida para pessoas com autismo e suas famílias, garantindo que todos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e participar plenamente da sociedade.

REFERÊNCIAS

APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Artmed Editora, 2014. (p. 53) Brasil. Ministério da Saúde. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Brasília, 2012. (p. 78)

Fonseca, A. B. Terapias Inovadoras no Tratamento do Autismo. Revista Brasileira de Saúde Mental, vol. 15, nº 3, 2020, pp. 85-95.

Melo, A. B. Intervenção Precoce no Transtorno do Espectro Autista: Estratégias e Evidências. Revista Brasileira de Psicologia,

vol. 34, nº 2, 2018, pp. 110-125.

Martins, A. B. (2021). Desafios e Perspectivas Futuras no Tratamento do Autismo. Revista Brasileira de Psicologia Clínica, 25(2), 87-98.

Silva, C. D. Novas Abordagens Terapêuticas para o Autismo: Uma Revisão Sistemática.

Revista Brasileira de Psicologia Clínica, vol. 28, nº 1, 2019, pp. 110-125.

O PODER DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANDERLEIA ALVES SILVA

RESUMO

O artigo científico aborda o papel crucial do lúdico na educação infantil. Através de uma revisão da literatura, o estudo explora os benefícios do uso de atividades lúdicas no processo de aprendizagem das crianças, destacando como o brincar pode estimular diferentes áreas do desenvolvimento, como cognitiva, social, emocional e física. Além disso, o artigo discute a importância do papel do educador na promoção de atividades lúdicas e no estabelecimento de um ambiente propício ao brincar. O educador desempenha um papel multifacetado e essencial na promoção de atividades lúdicas na educação, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças em aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. Essa pesquisa também trouxe reflexões a respeito dos jogos em diferentes fases da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, como uma potente ferramenta que contribui para o processo de aprendizagem, além de cativar o interesse dos alunos, o que faz com que esse aprendizado seja além de tudo, prazeroso. Os jogos são uma ferramenta pedagógica poderosa na educação por diversos motivos, pois proporcionam uma aprendizagem engajadora, significativa e interativa para os alunos e podem ser adaptados para diferentes níveis de habilidade e estilos de aprendizagem, permitindo uma personalização da experiência educativa para atender às necessidades individuais dos alunos. Por fim, o estudo enfatiza a relevância de integrar o lúdico de forma sistemática nos currículos escolares, a fim de proporcionar uma educação mais significativa e holística para as crianças.

Palavras-chave: Lúdico; Brincar; Ensinar; Aprender, Socializar.

INTRODUÇÃO

O poder do lúdico no processo de aprendizagem da criança é um tema de extrema relevância no contexto educacional atual. Compreender como as atividades lúdicas influenciam no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças é fundamental para a promoção de um ensino eficaz e significativo. Diversos estudos e pesquisas têm evidenciado a importância do brincar, do jogo e do lúdico como ferramentas potentes para o aprendizado infantil.

Nesta introdução, exploraremos a fundo o impacto do lúdico no processo de aprender das crianças, analisando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos pequenos e sua relevância no contexto educacional contemporâneo. Serão abordados aspectos teóricos, práticos e empíricos que sustentam a tese de que o lúdico desempenha um papel fundamental na formação e no crescimento das crianças, influenciando positivamente em sua capacidade de compreensão, retenção e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Por meio de uma abordagem interdisciplinar, buscaremos ampliar o entendimento sobre essa temática, destacando a importância de promover ambientes educativos que valorizem e incentivem a ludicidade como um instrumento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem na infância.

Segundo Marcellino (1989, p.29), ele entende que o lúdico também pode ser visto como um elemento da cultura, que vai gerar um produto de acordo com as características da cultura daquele local. Desta forma, é importante perceber que as mudanças ao longo dos anos, desde os mais remotos tempos até os dias atuais, o lúdico se adapta a todas as transformações sociais, econômicas, climáticas e demais e sempre esteve presente nas culturas dos mais diferentes povos, países e nações

O lúdico e o recreativo desempenham um papel fundamental na educação infantil, pois auxiliam no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. O ato de brincar e se divertir não é apenas um passatempo, mas sim uma ferramenta fundamental para a aprendizagem e o crescimento saudável das crianças.

Desde os primeiros anos de vida, as crianças estão constantemente explorando o mundo ao seu redor, experimentando novas sensações e descobrindo novas habilidades. O brincar é a principal forma de interação da criança com o ambiente e consigo mesma, favorecendo o desenvolvimento de suas capacidades de forma lúdica e prazerosa.

Ao se envolver em atividades lúdicas e recreativas, as crianças aprendem de forma mais significativa e eficaz, pois o processo de aprendizagem é mais motivador e engajante. O brincar possibilita que a criança experimente diferentes papéis e situações, estimulando a sua imaginação, a criatividade e a resolução de problemas.

Além disso, as atividades lúdicas e recreativas permitem que a criança desenvolva habilidades socioemocionais, como a capacidade de trabalhar em equipe, de compartilhar, de respeitar regras e de lidar com conflitos de forma construtiva. O ambiente

lúdico também favorece a autoestima, a autonomia e a autoconfiança da criança, proporcionando um espaço seguro e acolhedor para a sua expressão e desenvolvimento pessoal.

No contexto da educação infantil, o lúdico e o recreativo são ferramentas essenciais para o trabalho pedagógico, pois permitem que o educador estabeleça uma relação afetiva e de confiança com a criança, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo. Através do brincar, o educador pode observar as necessidades, interesses e habilidades de cada criança, adaptando as atividades educativas de acordo com o seu desenvolvimento individual.

É importante ressaltar que o lúdico e o recreativo não devem ser vistos como atividades isoladas ou secundárias na educação infantil, mas sim como elementos essenciais e integrados ao currículo escolar. O brincar deve estar presente em todas as áreas do conhecimento, sendo uma forma de estimular a curiosidade, a investigação e a experimentação das crianças em relação ao mundo que as cerca.

No entanto, é fundamental que o trabalho lúdico e recreativo na educação infantil seja planejado e orientado de forma pedagógica, respeitando o tempo, as necessidades e as características individuais de cada criança. O educador deve criar um ambiente propício ao brincar, disponibilizando materiais e recursos diversificados, promovendo desafios e

estimulando a criatividade e a autonomia dos alunos.

O lúdico e o recreativo na educação infantil não se limitam apenas às brincadeiras tradicionais, como jogos, músicas e histórias, mas também podem envolver atividades artísticas, culturais, esportivas e científicas. O importante é proporcionar às crianças experiências ricas e variadas, que as estimulem a pensar, a se expressar e a interagir de forma criativa e colaborativa.

Em um mundo cada vez mais tecnológico e acelerado, o lúdico e o recreativo na educação infantil se mostram ainda mais essenciais, pois permitem que as crianças desenvolvam habilidades essenciais para o século XXI, como a criatividade, o trabalho em equipe, a resolução de problemas complexos e a adaptação a novas situações. O brincar é uma forma natural e prazerosa de aprendizagem, que acompanha a criança ao longo de toda a sua vida, contribuindo para a sua formação integral e para a construção de um mundo mais humano e solidário.

Em suma, o lúdico e o recreativo são fundamentais na educação infantil, pois contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, potencializando as suas capacidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. O brincar é uma atividade essencial e natural da infância, que favorece a aprendizagem de forma significativa e prazerosa, promovendo a formação de indivíduos autônomos, criativos e felizes.

FORMAÇÃO DOCENTE E A LUDICIDADE

A formação docente é um aspecto fundamental no processo educacional, pois é através dos professores que as crianças e jovens adquirem conhecimento e desenvolvem suas habilidades. Nesse sentido, a ludicidade se apresenta como uma importante ferramenta para tornar o ensino mais dinâmico e atrativo, estimulando a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa.

Segundo Fonseca e Santos (2019, p.43), a formação do professor é indispensável para a prática educativa, afirmando que se faz necessária a constante busca pelo conhecimento por parte desses profissionais, como meios que dão suporte à sua prática pedagógica e social. A profissão docente exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento.

O contato com elementos da natureza e materiais diversificados são experiências que contribuem ainda mais com o desenvolvimento infantil. Kishimoto (2010, p.1) enfatiza que:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

A ludicidade no processo educacional baseia-se na utilização de brincadeiras, jogos e

atividades recreativas como estratégias pedagógicas para tornar o aprendizado mais significativo e cativante para os alunos. Dessa forma, a formação docente deve incluir a compreensão e a aplicação dessas técnicas lúdicas, a fim de promover um ensino mais eficaz e estimulante.

O contato com elementos da natureza e materiais diversificados são experiências que contribuem ainda mais com o desenvolvimento infantil. Kishimoto (2010, p.1) enfatiza que ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua im-

portância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Para que os professores estejam aptos a incorporar a ludicidade em sua prática educativa, é essencial que eles recebam uma formação adequada, que os capacite a compreender os fundamentos e as vantagens do uso do lúdico no processo de ensino aprendizage. Além disso, é importante que os professores conheçam e saibam utilizar diferentes recursos e ferramentas lúdicas em suas aulas, de modo a atender às necessidades e interesses dos alunos. De acordo com Fortuna (2011, p. 08 apud Nunes, 2018):

A atuação do educador infantil não deve restringir-se à observação e a oferta de brinquedos: ele intervém no brincar, não para apartar brigas ou para decidir quem fica com o quê, ou quem começa ou quem termina, e sim para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos, com questionamentos e sugestões de encaminhamentos.

A formação docente também deve englobar a reflexão sobre o papel do professor como mediador do conhecimento, estimulando a autonomia e a criatividade dos alunos por meio de atividades lúdicas. Nesse sentido, é fundamental que os professores compreendam a importância de proporcionar um ambiente educativo desafiador, dinâmico e motivador, onde o lúdico esteja presente como uma ferramenta didática essencial.

Menezes (2016, p. 16) defende o lúdico como ferramenta de pensamento reflexivo na construção do professor. Para a autora, "é a partir dessas práticas lúdico-reflexivas e do diálogo que se estabelece após sua realização, provocando sua reflexão sobre a prática vivenciada, que o futuro educador começa a refletir e tornar-se mais crítico e comprometido com a educação".

Os benefícios da ludicidade no processo educacional são inúmeros, pois as atividades lúdicas permitem que os alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada e prazerosa. Além disso, a ludicidade contribui para a construção do conhecimento de forma significativa, estimulando a curiosidade, a criatividade e o interesse dos alunos pelo aprendizado. A respeito disso, Kishimoto (2010, p. 3) afirma que:

Objetos domésticos de uso cotidiano são importantes itens para ampliar as experiências sensoriais. Objetos feitos com materiais naturais ou de metal, como bucha, escova de dente nova, pente de madeira ou de osso, argola de madeira ou de metal, chaveiro com chaves, bolas de tecido, madeira ou borracha, sino e outros, dentro de um grande cesto de vime com base plana e sem alças, servem para a exploração livre do bebê. As experiências expressivas só são possíveis quando ele tem a oportunidade de escolher o que fazer, como fazer, com que brinquedo, com quem brincar, para mostrar seus saberes, utilizando as formas de expressão que conhece.

Portanto, a formação docente e a ludicidade estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que a qualificação dos professores para utilizar práticas lúdicas de ensino é essencial para a promoção de uma educação de qualidade. A formação adequada dos professores para o uso da ludicidade no processo educacional é um investimento fundamental, capaz de transformar a prática pedagógica e promover uma educação mais eficaz e prazerosa para os alunos. De acordo com Gandhy Piorski (s.d.), existem estudos que já mostram que as crianças que se relacionam com materiais naturais desenvolvem a sua formação sensorial, ampliam a capacidade de imaginar, aumentam a sensibilidade e a dimensão do universo natural e ambiental, aumentam a alteridade de perceber o outro.

COMO APRENDER BRINCANDO NA EDUCAÇÃO

A brincadeira é uma atividade inerente ao ser humano, desempenhando, durante a infância, um papel fundamental na formação e no desenvolvimento integral do futuro adulto, especialmente nos primeiros anos, sendo o brincar a fase mais importante da infância, por representar as necessidades do mundo intrínseco e extrínseco da criança (SILVA e GONÇALVES, 2017).

Macedo et al (2007, p. 13) destaca que o brincar é essencial na vida do ser humano e se coloca como a principal atividade da criança, quando esta não está ligada às necessidades de sobrevivência, como dormir e comer, por exemplo. O brincar é agradável por si mesmo, na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar e não por suas possíveis consequências, que podem

ser negativas ou positivas. (MACEDO et al, 2007, P. 13).

Na Educação Infantil, por exemplo, o professor precisa encontrar estratégias e adotar posturas flexíveis durante o ato educativo. O trabalho do profissional que atua nessa etapa da Educação Básica, abrange desde o cuidar até o preparar para a vida em sociedade, fazendo com que as crianças desenvolvam-se como seres capazes de representar socialmente suas culturas, adotando posturas que assumirão mais tarde no mundo adulto (NUNES, 2018).

Aprender de forma lúdica tem se mostrado uma estratégia eficaz na educação. Através de atividades e jogos divertidos, as crianças conseguem absorver conhecimento de forma mais eficaz e prazerosa. Neste texto, iremos explorar o conceito de aprender brincando na educação, apresentando diferentes abordagens e técnicas que podem ser aplicadas em sala de aula. Além disso, iremos discutir os benefícios dessa metodologia, tanto para os alunos quanto para os professores. Segundo Maluf (2009, p.44):

O brinquedo é um meio de demonstrar as emoções e criações da criança. No brinquedo o modo de pensar e agir de uma criança são diferentes do modo de pensar e agir de um adulto. Isso acontece quando as crianças, por exemplo, desconsideram brinquedos mais sofisticados e se apegam a outros mais simples, e que às vezes elas mesmas fabricam.

Através do uso de jogos, brincadeiras e atividades interativas, os alunos conseguem desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma natural. Além disso, esse tipo de abordagem estimula a criatividade, a curiosidade e o interesse pelo aprendizado. Aprender brincando também proporciona um ambiente mais descontraído e colaborativo, onde os alunos se sentem mais motivados e engajados.

O jogo e a brincadeira possibilitam que a criança crie sua própria identidade, quando uma criança brinca, ela internaliza conhecimentos e experiências. Silva (2019, p. 121) afirma que o "brincar tem uma função psicológica importante no desenvolvimento humano, pois a criança simboliza o mundo e os acontecimentos ao brincar".

Para Nunes (2018) "a brincadeira contribui para o desenvolvimento social da criança, já que por meio dela as crianças aprendem regras e normas de convivência humana.

Respeitando e se relacionando com o colega de maneira igualitária [...]".

Marquez (2011) enfatiza que por meio do brincar, o educador acompanha o processo de desenvolvimento da criança e a partir disso, ele pode buscar estratégias de intervenção para contribuir com o desenvolvimento das crianças que necessitam ou solicitam, envolvendose corporalmente na brincadeira, criando momentos para falarem sobre suas produções lúdicas, seus papéis e emoções.

Chicon et al (2021, p. 52) destaca três aspectos fundamentais do brincar: movimentos básicos essenciais na relação da criança com o mundo; aspectos sociais e emocionais e de comunicação e linguagem. Os autores definem os três aspectos da seguinte maneira:

Por meio da brincadeira, é possível estimular a criança a realizar movimentos básicos como andar, correr, pular, rolar, engatinhar, saltar, arremessar, puxar, balançar, etc. Isso ocorre porque, ao brincar, a criança "adquire um maior domínio de seus movimentos, percebendo melhor o que está a sua volta";

Com relação aos aspectos emocionais, a interação seja com as outras crianças ou adultos, é possível criar e recriar histórias imaginárias para "direcionar" o comportamento da criança, estimulando sua criatividade, trabalhando o raciocínio lógico, como na resolução de problemas, por exemplo, interação social e superação de conflitos. É por meio da brincadeira que a criança consegue exprimir seus sentimentos, que por vezes, não são exteriorizados fora do contexto lúdico, como angústia e ansiedade, por exemplo. Para os autores, "o brincar atua como uma válvula de escape para as emoções da criança";

As situações nas quais as crianças vivenciam nas brincadeiras permite que elas desenvolvam os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição. Isso ocorre porque ao brincar, além de interagir entre si, as crianças indagam, formulam estratégias, pensando nos erros e acertos, refletindo na possibilidade de reformular suas ações.

Dessa forma, conseguimos identificar diversos benefícios da aprendizagem lúdica na sala de aula, desde os bebês e crianças bem pequenas até a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Existem diversas formas de aplicar a aprendizagem lúdica na educação, desde jogos de tabuleiro que abordam diferentes disciplinas, até atividades ao ar livre que estimulam a observação e a descoberta. Além disso, a tecnologia pode ser uma aliada nesse processo, através de aplicativos e plataformas educacionais que oferecem experiências de aprendizado divertidas e interativas.

Os professores também se beneficiam do ensino lúdico, pois conseguem tor-

nar as aulas mais dinâmicas e participativas. Além disso, essa abordagem possibilita a personalização do processo de ensino, atendendo às necessidades individuais de cada aluno. Com a aprendizagem brincando, os professores têm a oportunidade de instigar a curiosidade dos alunos e promover a autonomia no aprendizado.

No entanto, é importante ressaltar que a aprendizagem lúdica deve ser planejada e organizada, de forma a garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados. Os jogos e atividades devem ser cuidadosamente escolhidos, levando em consideração o conteúdo a ser ensinado e as habilidades a serem desenvolvidas. Além disso, é fundamental que os professores estejam preparados para utilizar essa metodologia de forma eficaz, promovendo a reflexão e a aprendizagem significativa.

Sobre isso, Machado (1995, p. 37) afirma que:

A brincadeira verdadeiramente espontânea, que traz consigo a energia criativa, a possibilidade do novo e do original, é aquela que surgiu da própria criança, que escolheu brincar disso e não daquilo, que organizou os brinquedos, os objetos, os materiais, o espaço como quis e que elaborou regras e papéis... e isso implica uma atitude por parte do adulto, com um modo de ser mais tranquilo, relaxado, liberal, que não atropele a criança. Para que ela se sinta à vontade para lidar com o mundo à sua maneira, aprendendo o que ela quer aprender.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante o direito ao brincar como uma forma de desenvolvimento integral da criança e do adolescente. O artigo 16 do ECA estabelece que a criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se, respeitando sempre as condições adequadas à sua idade. Além disso, o ECA também determina que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito ao lazer, à cultura e à prática esportiva.

Aprender brincando na educação é uma abordagem inovadora e eficaz, que estimula o desenvolvimento integral dos alunos. Ao proporcionar experiências de aprendizado mais prazerosas e significativas, essa metodologia contribui para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e motivados. Portanto, é fundamental que os educadores estejam abertos a explorar novas formas de ensinar, buscando sempre aprimorar suas práticas pedagógicas e promover um ensino mais eficiente e envolvente.

O LÚDICO E SUAS ETAPAS DE ENSINO

O lúdico é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois permite que as crianças desenvolvam suas habilidades de forma mais natural e prazerosa. Ao longo das etapas de ensino, é importante proporcionar atividades lúdicas que estimulem a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

Na educação infantil, o lúdico é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Brincadeiras, jogos e atividades artísticas ajudam as crianças a explorar o mundo ao seu redor, desenvolver a coordenação motora, a linguagem, a percepção visual e tátil, além de estimular a socialização e a autoestima.

Já no ensino fundamental, o lúdico pode ser utilizado para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e interessante. Jogos educativos, brincadeiras em grupo, dramatizações e atividades artísticas podem ser incorporadas ao currículo para tornar as aulas mais atrativas e eficazes.

O trabalho com jogos, no que se refere ao aspecto cognitivo, visa a contribuir para que as crianças possam adquirir conhecimento e desenvolver suas habilidades e competências (Perrenoud, 2000; Macedo, 2002 apud Macedo et al, 2007, p. 24). Na opinião de Alves e Bianchin (2010):

[...] Jogando, a criança experimenta, inventa, descobre, aprende e confere habilidades. Sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de oportunidades que são oferecidas à criança por meio de jogos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. Dessa maneira, pode-se dizer que o jogo é importante, não somente para incentivar a imaginação nas crianças, mas também para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

No ensino médio, o lúdico ainda é importante para manter os alunos motivados e engajados. Atividades que estimulem a criatividade, o pensamento crítico, a cooperação e a resolução de problemas são essenciais para preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

Souza et al (2018) o jogo e a aprendizagem estão interligados, pois independente da faixa etária, o jogo proporciona aprendizado para quem o realiza, pois segundo a autora, o processo reflexivo inicia a partir do momento em que são apresentadas as regras, sendo que ele saberá como agir em determinada etapa da atividade.

Bruner (1976, p.23-29 apud Cabrera, 2007) define que a ludicidade varia de acordo com as etapas de ensino. No que se refere ao ensino médio, o autor defende que as atividades lúdicas "visam o desenvolvimento das operações formais em que a atividade

intelectual baseia-se numa capacidade para operar com proposições hipotéticas. Visam à análise crítica, reflexão, a motivação e o prazer de aprender a aprender frente ao uso da lógica e do raciocínio".

Além disso, é importante destacar que o lúdico não se restringe apenas às brincadeiras e jogos, mas também engloba atividades culturais, artísticas, esportivas e tecnológicas. Dessa forma, é possível oferecer uma educação mais completa e significativa, que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos.

Portanto, as etapas de ensino devem ser permeadas por atividades lúdicas que estimulem a criatividade, a curiosidade e o prazer pelo aprendizado. Através do lúdico, é possível potencializar o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida pessoal, acadêmica e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível observar a grande importância do lúdico na vida dos professores e estudantes, e como se aprende brincando. O lúdico, entendido como a inserção de elementos de diversão, jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem, tem se mostrado uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo.

No contexto educacional, o lúdico desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes. Através de atividades lúdicas, as crianças e jovens têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor, experimentar diferentes papéis e situações, desenvolver a criatividade, a imaginação, a capacidade de resolver problemas e a habilidade de trabalhar em grupo.

Além disso, o lúdico também é uma ferramenta essencial para ajudar os estudantes a lidar com a ansiedade, o estresse e as pressões do ambiente escolar. Ao proporcionar momentos de descontração e diversão, o lúdico contribui para a promoção do bem-estar emocional dos alunos, aumentando a sua motivação e interesse pelo processo de aprendizagem.

No que diz respeito aos professores, o lúdico também desempenha um papel crucial na sua prática pedagógica. Através do uso de atividades lúdicas, os professores podem tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e envolventes, estimulando a participação ativa dos estudantes e facilitando a compreensão e assimilação dos conteúdos.

Além disso, o lúdico também pode ser uma importante ferramenta de formação para os professores, incentivando a reflexão sobre as práticas pedagógicas e estimulando a busca por estratégias inovadoras e criativas para o ensino.

Portanto, é fundamental que os educadores reconheçam a importância do lúdico na sua prática e estejam dispostos a incorporar atividades lúdicas no seu cotidiano escolar. Através do lúdico, é possível transformar a experiência educativa em algo mais significativo, prazeroso e eficaz, tanto para os estudantes quanto para os professores.

Em suma, o lúdico é um elemento essencial na vida dos professores e estudantes, e a aprendizagem brincando é um caminho poderoso para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Portanto, cabe aos educadores valorizarem e explorarem o potencial do lúdico na educação, a fim de promover uma experiência educativa mais rica, estimulante e transformadora para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

_____. Brincar: prazer e aprendizado. p. 44. 7ª edição. Petrópolis. Vozes, 2009.

ALMEIDA, L. R. de, PLACCO, V. M. N. de S (0rgs): As relações interpessoais na formação de Professores; 2. Ed., S. Paulo: Loyola, 2004.

ALVES, R. A gestação do futuro. Campinas: Papirus, 1987.

ALVES, L. BIANCHIN, M.A. O jogo como recurso de aprendizagem. Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 83, 2010. Disponível em: https:// www. revistapsicopedagogia. com.br / detalhes /210/ o-jogo-como-. Acesso em 18 de junho de 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CABRERA, W.B. A ludicidade para o ensino médio na disciplina de Biologia: contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa. Orientadora: Prof. Dra. Rosana Figueiredo Salvi. 2007.

158p. Dissertação – Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: https: // d1wqtxts1xzle7. cloudfront.net/34552229/A_LUDICIDADE_PARA_O_ENSINO_MEDIO_NA_DISCIPLINA_DE _Biologia-libre.pdf?1409148291. Acesso em 18 de junho de 2024.

CHICON, J.F. SÁ, M.G.C.S. MURACA, G.V. Aprender brincando: caderno de fundamentos e atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos. Campo dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. 117p.

FONSECA, E.J. SANTOS, E.R. A formação de professores: a importância do lúdico. In: SANTOS, B.M.S. BATISTA, E.C. Educação, profissão docente e sociedade: os desafios contemporâneos do professor. Pará: Itacaiúnas, 2019. p.41-49.

KISHIMOTO, T. M. Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MACEDO, L. PETTY, A.L.S. PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACHADO, M. M. O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais (2ª ed.). São Paulo. Loyola, 1995.

MARQUEZ, C.G. Aprender brincando. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011. Disponível em: https://cepedgoias.com.br/ edipe/i vedipe/ pdfs/didatica/co/436-1103-1-SM.pdf. Acesso em 19 de junho de 2024.

MENEZES, R.C. Práticas ludo-reflexivas na formação de professores. São Paulo: Clube de Autores, 2016.

NUNES, T.C.P. Aprender brincando: análise de metodologias de ensino na educação infantile. Realize, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/ editora/ anais/ setepe/2014/Modalidade_1datahora_25_09_2014_15_55_43_idinscrito_639_c8c7447a945b f004cd74d293eca1059c.pdf. Acesso em 18 de junho de 2024.

PIAGET, J. A formação simbólica da criança. Rio de Janeiro: Zhar, 1975.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 22. Ed. S. Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, V.F. Ensino, aprendizagem e brincadeira: os desafios diários do professor de educação infantile. In: Educação, profissão docente e sociedade: os desafios contemporâneos do professor. Pará: Itacaiúnas, 2019. p. 121-129.

SILVA, M. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. de S. (orgs) ET al: As relações interpessoais na formação de professores. 2. Ed. S. Paulo: Loyola, 2004, pp. 79-90.

SILVA, T.A.C. GONÇALVES, K.G.F. Manual de lazer e recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos. São Paulo: Phorte, 2017.

SOUZA, E.C. SOUZA, S.H.S. SILVA, A.S. O lúdico como estratégia didática para o ensino de química no 1º ano do ensino médio. Revista Virtual de Química, 2018, v. 10, n. 3,

p.449-458. Disponível em: http:// static.sites.sbq.org.br/rvq.sbq.org.br/pdf/ v10n3a02.pdf. Acesso em 18 de junho de 2024.

VYGOTSKY, L. S. A formação sócia da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

VANESSA DE GODOY BRETAS

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre a formação e a prática docente. Procurou-se abordar, neste estudo, ponderações sobre a formação do professor, bem como, o papel do professor e as práticas educativas. Levando em consideração a democratização do acesso à educação. Este estudo justifica-se pela importância da formação docente para uma atuação significativa na prática. A metodologia utilizada para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica de especialistas nesta área, seminários, artigos e dissertações que tratam da formação docente permanente e continuada como imprescindíveis para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. Este artigo possibilitou reflexões acerca da formação e da prática docente considerando os objetivos educacionais gerais, propostos para todos os alunos da escola e prevendo possibilidades de realização de adaptações curriculares em diferentes níveis, como forma de garantir o acesso pleno ao conhecimento.

Palavras chave: Formação. Prática Docente. Conhecimento.

ABSTRACT:

This article proposes a reflection on teacher training and practice. In this study, we sought to address considerations about teacher education, as well as the role of the teacher and educational practices. Taking into account the democratization of access to education. This study is justified by the importance of teacher training for a significant role in practice. The methodology used for this work was the bibliographical research of specialists in this area, seminars, articles and dissertations that deal with permanent and continued teacher education as essential for the development of quality pedagogical work. This article enabled reflections on teacher education and practice considering the general educational objectives proposed for all students at the school and foreseeing possibilities for carrying out curricular adaptations at different levels, as a way to guarantee full access to knowledge.

Keywords: Formation. Teaching Practice. Knowledge

INTRODUÇÃO

Muitas inquietações em relação a formação e a prática docente estão presentes neste artigo, dessa maneira, as contribuições dos autores oferecerão conteúdos para entendermos quais os caminhos que o professor com sua formação deverá percorrer para respeitar a singularidade na sala de aula e, o mais importante, como saber escutar o educando, para reconstruir saberes e práticas de resultado.

Vale ressaltar, que a formação contínua do professor possibilita sua representação como um sujeito preocupado com a questão social, levando em consideração as experiências do aluno, da família e da comunidade, ou seja, o professor deste século deve ter um papel de mediador em contato com os alunos e com suas comunidades e com o conhecimento num processo crítico e participativo, com base nas necessidades e nos impasses da vida cotidiana.

O presente trabalho possibilita a reflexão referente a alguns aspectos relacionados à formação do professor e a prática docente tendo como foco o seu papel na sociedade e no contexto atual a questão do olhar sobre a diversidade.

A pesquisa está fundamentada nas contribuições Gatti (2009 e 2010) que ressalta as mudanças ocorridas na educação e a importância de uma reflexão sobre a formação do professor.

Dialogamos também com Telma Weisz (2009), que aborda a prática construtivista com a preocupação nas mudanças ocorridas no processo de ensino e aprendizagem.

A sala de aula é o encontro para transformação e as trocas de conhecimentos, portanto, é necessário que o professor tenha consciência que a teoria fundamenta a prática, a fim de alcançar o sucesso no ensino aprendizagem.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Na história da educação brasileira, a formação do professor foi organizada de formas distintas. Desde a última metade do século XX, a formação predominante era feita em nível médio, como modalidade normal para o ensino na educação básica.

Em 1835, foi implantada a primeira escola no Brasil que passou a ministrar o Curso Normal para a formação de docentes, em Niterói, Rio de Janeiro. Nessa época poucas pessoas tinham acesso à educação e os professores trabalhavam com um número reduzido de alunos.

A democratização do acesso à educação só ocorreu no século XX, devido à Revolução Industrial, necessitava-se de mão de obra preparada para operar as máquinas. O número de escolas e professores aumentou, para atender a crescente demanda de alunos.

Regulamentado em 1939, o curso de Pedagogia formava professores, concedendo-lhes o título de Bacharéis Especializados em Educação, com extensão e portaria ministerial para lecionar algumas disciplinas específicas do ensino secundário, permitindo que trabalhassem em escolas normais.

Pela Lei nº 5.692, de 1971, que reformou a educação básica no Brasil, as escolas normais são extintas e a formação que elas proviam passa a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério. Com essa mudança, a formação perde algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, ensino médio). (GATTI, 2009, p. 38).

O curso do magistério surge, então, com o objetivo de formar o docente visando a sua profissionalização, sendo ministrado em qualquer estabelecimento de ensino, sem qualidade e desarticulado com a política educacional.

Por indução do governo federal a partir de 1982, tomavam corpo em alguns estados do país, e por estes financiados, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), criados em busca de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério. Com formação em tempo integral, com três anos de curso, currículo voltado à formação geral e à pedagógica desses docentes, com ênfase nas práticas de ensino, os Cefams foram se expandindo em número e, pelas avaliações realizadas, conseguindo alto grau de qualidade na formação. (GATTI, 2009, p. 39).

Com o desenvolvimento da sociedade, o avanço tecnológico, e as mudanças ocorridas na nova Lei das Diretrizes de Base da Educação (LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), foram estabelecidas muitas exigências que mudaram a postura e a vida profissional do professor, sobretudo o professor das séries iniciais do ensino fundamental. Os Cefams foram fechados quando a LDB passou a vigorar e a partir de então, a formação do professor começou a ser exigida em nível superior.

Segundo GATTI (2009):

A LDB de 1996 estipula a exigência de nível superior para os professores da educação básica. Os artigos 62 e 63 dispõem: Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III. Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (GATTI, 2009, p. 44).

A sociedade atual procura a figura de um profissional que se forme em um sujeito preocupado com a questão social, levando em consideração as experiências do aluno, da família e da comunidade, ou seja, o professor deste século deve ter um papel de mediador em contato com os alunos e com suas comunidades e com o conhecimento num processo crítico e participativo, com base nas necessidades e nos impasses da vida cotidiana.

Sobre as exigências referentes ao curso de Pedagogia, GATTI (2009) nos explica que, de acordo com a LDB:

O licenciado em Pedagogia deverá ainda estar apto no que é especificado em mais 16 incisos do artigo 5º dessa resolução, e cumprir (inciso IV do art. 8º): IV. Estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e nãoescolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em

reuniões de formação pedagógica. (GATTI, 2009, p. 50).

O Parecer nº 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, define o Estágio Curricular como um:

Um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. (GATTI, 2009, p. 3).

Vemos que teoricamente o estágio é de fundamental importância para o processo de ensinoaprendizagem e para o desenvolvimento da competência docente. Só a formação oferecida em sala de aula não é suficiente, é a prática nos estágios que deveria preparar os alunos para o pleno exercício da profissão.

É muito importante a participação no cotidiano escolar que só o estágio proporcionará. Por outro lado, na realidade, observamos que, apesar de permitir o contado com o ambiente escolar, o estágio não prepara o professor e não garante a vivência do graduando como deveria ser. Há pouco tempo para o desenvolvimento das atividades propostas pelo estágio, tudo é feito com correria, às escolas nem sempre estão abertas para receber os estudantes.

Nessa conjuntura, a formação, o contato direto com a experiência, que deveria ser propiciado pela prática do estágio, dá-se de forma efetiva apenas quando o docente começa a atuar na profissão; e esse processo de amadurecimento, muitas vezes é doloroso. Hoje se fala em residência docente; assim como os médicos, os professores deveriam passar um período atuando, a fim de ganhar maior experiência na prática. Notamos que o estágio não é tão levado a sério da maneira como deveria ser.

Sobre a questão do estágio curricular, Gatti (2000) ressalta que:

Os estágios apresentam-se como pontos críticos. Sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática. A participação em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade do professor de sala. Não há, de modo geral, um acompanhamento, de perto, das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas. (p. 43).

Olhando para nossa realidade, percebemos que a grade curricular das Universidades ainda tem muito que mudar, porque se apresenta de forma tradicional e pouco objetiva para a sociedade atual, conforme a lei solicita.

O PAPEL DO PROFESSOR E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Acreditava-se que, antigamente, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área sem a necessidade de uma reciclagem. E hoje a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente.

Este deve estar consciente de que sua formação permanente e continuada é fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho, e é integrada no seu dia-a-dia nas escolas. Conforme MRECH (2003, p.3): "A Pedagogia vive atualmente uma crise. Desacreditada enquanto profissão, desrespeitada como saber, questionada em relação à sua estrutura de funcionamento".

A má formação do professor é um problema que exige mudanças nos cursos oferecidos, é necessário que os professores universitários não se preocupem em apenas formar especialistas, mas formar o educando em sua totalidade, para entender o processo de humanização e de cidadania a fim de alcançarmos a qualidade de ensino.

WEIZ (2009, p. 5) ressalta a importância da formação do professor: "Por isso, a formação docente é hoje compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional: estudos, atualizações, discussões e trocas de experiências".

É importante que o professor formado continue se atualizando, busque sempre aprimorar seus conhecimentos e reveja sua prática constantemente, sem abandonar os congressos, discussões em grupo, os livros relacionados ao seu trabalho, porque se este abandono ocorrer o sentimento de frustração e fracasso com certeza aparecerá.

A Universidade ocupa um papel essencial, mas não o único, para a formação do professor, essa formação não para com a graduação.

Às universidades cabe o papel de oferecer os potenciais físicos, humanos e pedagógicos para a formação acontecer no melhor nível de qualidade.

Conforme GATTI (2000):

A universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação de professores. Parece que algumas crenças do tipo "quem sabe, sabe ensinar" ou o "professor nasce feito" ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contrariando essas crenças. (p. 40).

Não basta uma boa graduação, é necessária uma formação contínua, procurando construir saberes, na atuação do processo profissional.

Segundo a descrição da autora "o professor nasce feito", na realidade ninguém nasce feito ou pronto, se constrói a cada etapa da vida, ou seja, estamos sempre aprendendo com o meio em que vivemos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na articulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. (p. 47).

Muitas mudanças ocorreram na educação e a escola básica, hoje, se apresenta de uma maneira diferente, com o papel de ensinar e educar diante da globalização.

No passado a escola apenas ensinava, a criança era educada em casa e essa educação era passada de pai para filho, o papel da escola era de continuar educando, geralmente a mãe era mais participativa na educação do filho.

Com a Revolução Industrial nos meados do século XVIII e XIX ocorreu a emancipação das mulheres e sua efetiva no mercado de trabalho e com esta transformação ocorreram diversas desestruturações nos laços familiares.

O modelo de família tradicional aos poucos deixou de existir (no qual pai era o chefe da casa) e na sociedade nasce um novo modelo de família no qual podemos observar que a mulher passa a atuar no mercado de trabalho e a dividir as finanças da casa com o marido; essa mulher deixa de ser a dona de casa e passa a sair todos os dias para trabalhar.

Dessa forma, vemos que a família atual transfere a responsabilidade de educar os seus filhos para a escola, que busca profissionais que trabalhem e enxerguem que os sujeitos são inacabados, procurando construir o conhecimento; mas não só isso deve também se preocupar com a formação holística desse sujeito, incluindo a formação moral e social.

Para que isso aconteça é preciso que o professor, acima de tudo, procure aprimorar seu próprio conhecimento, para atender esta nova geração.

A autora WEISZ (2009) ressalta que:

A formação do professor necessita mais do que um curso preparatório, pois a bagagem de conhecimento com que ele sai de um curso de formação inicial será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula. Mesmo que esse curso tenha sido feito em uma escola conceituada, e por que esse professor tenha realizado bons estágios, coisas que sabemos raríssimas. (p. 118).

As instituições formadoras de docentes têm que preparar o professor na teoria e na prática.

O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios das mudanças escolares contemporâneas.

Entretanto, o professor universitário, os quais chamaram de "formadores dos formadores", permanece transmitindo apenas conteúdos, de forma tradicionalista.

Dessa maneira, os educandos recém-formados mostram-se cada vez mais despreparados para atuar em sala de aula, enquanto os cursos de formação precisam articular teoria e prática, precisam preparar educadores capazes de atuar de forma crítica no âmbito escolar.

O professor recém-formado tem que ir além da aprendizagem acadêmica para olhar para o processo formativo dos alunos, mediando seus conhecimentos.

As consequências desse processo é que os professores são trabalhados na sua prática para adoção de um modelo a-histórico e linear do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno e, principalmente, da criança. Um modelo que não possibilita ao professor percebe o aluno concreto em toda a sua especificidade. (MRECH, 2003, p. 6).

A formação do professor deve desenvolver um profissional polivalente, que tenha agilidade nas suas decisões, competência, reflita e repense sobre sua prática,

observando, escutando e construindo o saber com o aluno. Mas infelizmente no curso de formação o aluno não é preparado desta forma, concretiza seu curso com muitas dúvidas, mal se percebendo enquanto profissional, deste modo impossibilitado de enxergar o outro na sua singularidade e totalidade.

MRECH (2003) relata que:

A transmissão pedagógica tradicional baseia-se em um modelo de comunicação simples, que prevê uma leitura direta da linguagem e da fala. A crença é de que os professores transmitem e os alunos aprendem. O professor emite e os alunos recebem o que foi diretamente apresentado pelo professor. (p. 9).

Os professores acham que ensinam sem levar em conta o saber que a criança possui, não olham para os alunos, nem percebem que o seu saber é transmitido através da fala e de seu próprio comportamento que acompanham os paradigmas tradicionais autoritários e disciplinados.

Na sociedade atual este tipo de comportamento requer atenção, porque recebemos informações constantemente e a crianças captam estas informações muito rápidas e neste caso é necessário que haja diálogo e muita observação para se ensinar de maneira construtiva.

Essa concepção autoritária do ensino busca classificar os alunos, através de quantidade de conhecimentos, um princípio hierarquizador, uma relação discriminatória.

Os alunos com o professor autoritário sofrem com a ausência de diálogo, pelo fato de que as decisões fundamentais são tomadas por quem "tem autoridade", algo que jamais pode ser questionado ou discutido.

A prática docente consiste em ação reflexão ação, que deve ocorrer constantemente para que o fracasso não tome conta da vida social e pessoal do professor e do aluno.

A educação tem como objetivo formar cidadãos e o papel do professor é de um mediador, que auxilia e leva os educandos a buscarem sua autonomia e seus direitos na sociedade.

Nesse sentido, é importante que os cursos de formação preparem os docentes para lidar com as diferentes demandas socioculturais presentes nas escolas, planejando e implementando propostas pedagógicas que estejam, desde a sua concepção, comprometidas com a diversificação e flexibilização curricular, a fim de que o convívio entre as diferenças possa ser de fato, um exercício cotidiano, no qual ritmos e estilos de aprendizagem sejam respeitados e a prática da avaliação seja concebida numa perspectiva dialógica.

Isso significa envolver a coparticipação de aluno e professor, para que deixe de existir as desigualdades.

De acordo com MRECH (2003):

Os educadores acreditam que basta ensinar os conteúdos pedagógicos aos professores, para que eles possam se transformar em bons professores. O que eles não percebem é que não se trata apenas de introduzir nos cursos de formação uma mediação cognitiva de fazer os professores realizarem uma passagem onde eles descubram que não basta querer fazer. Os descompassos teoria e prática revelam que o processo de formação é bem mais sutil do que isto. Eu posso querer não conseguir fazer, posso fazer sem querer, posso fazer sem saber que faço, posso saber fazer, etc. (p. 52).

Percebemos que a formação do docente necessita ser pensada e repensada, porque não basta apenas assimilar conteúdos e não saber conduzir a prática; precisamos incorporar a aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que os formadores também aprendam a aprender, para construir e transmitir um conhecimento com significados.

MRECH (2003) também destaca que:

Os alunos dos cursos de formação sempre esperam que seus professores lhes dêem a resposta de como eles deverão atuar frente à sua prática. Acontece que o outro que ensina nas universidades também está incompleto. Eles também não têm as respostas que os alunos esperam. Está é uma situação bastante difícil de ser vivida por todos os profissionais da Educação. Muitas vezes quando se constata que o professor, o coordenador pedagógico, o assistente da direção, o diretor, etc. não tem as respostas que se espera inicia-se o processo de degradação dos profissionais. Ou seja, não se admite nas escolas os limites dos sujeitos. Isto porque é muito difícil os sujeitos agüentarem viver com sujeitos que estão castrados, como sujeitos que estão incompletos. Pois, a crença em Educação é no Outro absoluto, no Outro onipotente que tudo sabe que tem resposta para todas as situações. (p. 53).

Não existem respostas prontas para a prática, aprendemos na medida em que buscamos recursos para aprimorar nossos conhecimentos. Somos sujeitos em cons-

trução, ou seja, “nunca sabemos tudo, mas sabemos de tudo um pouco” e precisamos sempre nos reciclar, e reconhecer que nós podemos errar e é a partir do momento que erramos e procuramos saber o “porque” erramos que aprendemos.

WEISZ (2009) nos relata sua experiência como docente e faz um paralelo como professor iniciante de hoje, vejamos:

Acho que o professor continua chegando hoje à escola com as mesmas insuficiências com que eu cheguei em 1962. Ele acaba ganhando experiência e também algum conhecimento de natureza intuitiva, mas dependendo da formação que recebe, continua tão cego e perdido quanto eu estava. O que mudou, hoje é a maneira pela qual ele pode, se quiser, tentar resolver essa situação. (p. 16).

O professor hoje não pode permanecer de olhos fechados, muitas mudanças ocorreram na educação e sua prática dentro da sala de aula deve ser renovadora e reflexiva, deixando suas resistências de lado e acreditar na capacidade do aluno utilizando os recursos que forem necessários para que este aluno se aproprie do conhecimento. O professor não pode se acomodar, deixar sua prática estagnada no desânimo.

Segundo WEISZ (2009: 45): ”O professor que pretenda qualificar-se melhor para lidar com a aprendizagem dos alunos precisa estudar e desenvolver uma postura investigativa”. O professor que busca uma formação continuada precisa acreditar na capacidade do ser humano e criar estratégias que garantam a aprendizagem.

Com o intuito de entender a prática do professor, WEISZ (2009) também ressalta que:

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciências dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. (p. 55).

Toda ação, o fazer do professor está embasado por uma postura política, até mesmo a recusa, a simples resolução de não se seguir nenhuma tendência teórica revela essa escolha, que sempre é política, essa “politicidade” é inerente à ação educativa.

Por outro lado, a superação da teoria empirista se faz necessária, porque durante anos e até os dias de hoje tudo o que se fez foi baseado na cópia e na imitação, sem “saber pensar”. Precisamos acabar com esta acomodação para se apropriar de um saber dinâmico, aberto às mudanças, mas isso depende da escolha de cada um.

Segundo WEISZ (2009 p. 97): “O professor precisa de recursos para compreender o que acontece com seus alunos e para poder refletir sobre a relação entre as suas propostas didáticas e as aprendizagens conquistadas por ele”.

Para desenvolver a formação do professor na escola é necessário que haja momentos de reflexão coletiva e individual, para dialogo e a reflexão. Através da troca de experiência, os professores podem mudar o rumo de sua prática destruindo os obstáculos, que às vezes por estarem tão envolvidos ficam inconscientes achando que “tudo está caminhando bem”, enquanto o aluno é prejudicado. Enfim, é necessário que o professor tenha consciência de sua prática e esses momentos de reflexão e o olhar de fora, ou seja, dos outros sujeitos que compõem o espaço escolar, como o coordenador pedagógico ou os próprios colegas, podem contribuir para o aprimoramento da prática docente.

Sobre isso WEISZ (2009) explica que:

A discussão que acontece atualmente em muitos países sobre o que deve ser a formação dos professores inclui a questão da formação permanente, que envolve um trabalho de reflexão e estudo por parte do professor-como se exige hoje, aliás, da maior parte das outras profissões. (p. 119).

As mudanças na educação exigem que as universidades também mudem; no entanto, as mesmas mostram-se defasadas quanto ao ensino e os professores recém-formados sentem-se inseguros e sem a devida preparação para atuar na prática e muito menos para lidar com as dificuldades dos alunos.

Os cursos de formação de professores precisam preparar educadores para serem pesquisadores de sua prática, aplicando seus conhecimentos de forma reflexiva e com qualidade, baseando em fundamentações teóricas que dêem sentido ao seu trabalho.

O educador é um ser em formação, não alguém formado, ao se formar, ao se graduar o processo não está acabado, mas aí se inicia um caminho contínuo. Como ser inacabado, ser que quando mais sabe percebe que, na verdade, nada sabe; o educador deve buscar constantemente para construir seu conhecimento e ter claro que sua prática pedagógica se dá com o ser humano e seu papel consiste em contribuir para que esse ser humano cresça como cidadão capaz de

atuar e participar criticamente no mundo em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial do professor não é suficiente, se essa formação se paralisa, estagna, pode contribuir para a produção do fracasso escolar, quando prepara, forma um docente com uma visão "homogeneizadora", padronizada em relação ao aluno.

Ser professor-educador implica preocupar-se com todas as dimensões do processo educativo, que deve ser holístico, a fim de formar cidadãos completos e preparados para a vida em sociedade.

Verificamos através da pesquisa que formação inicial não basta, é preciso que o educador busque a formação permanente, continuada. É preciso que o educador articule teoria e prática, ambas são importantes e se complementam.

O educador não deve centrar o conhecimento em si, porque todo conhecimento construído, toda teoria deve servir para melhor compreensão do processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, é importante que os professores busquem sua formação permanente e estejam preparados para lidar com as diferentes demandas socioculturais presentes nas escolas, planejando-se e implementando propostas pedagógicas que estejam, desde a sua concepção, comprometidas com a diversificação e flexibilização curricular, a fim de que o convívio entre as diferenças possa ser de fato, um exercício cotidiano, no qual ritmos e estilos de aprendizagem sejam respeitados e a prática da avaliação seja concebida numa perspectiva dialógica.

Isso significa envolver a co-participação de aluno e professor, em relação ao conhecimento que se deseja incorporar e com isto partido para construção do conhecimento.

Concluímos, portanto, que a formação docente contribui para o desenvolvimento de aprendizagens significativas nas práticas educativas, bem como, a busca pelo aperfeiçoamento constrói novos conhecimentos, esses por sua vez, contribuem para a compreensão sobre o tempo de aprendizagem dos alunos e seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71. Brasília, MEC, 1971.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GATTI, B. A., BARRETTO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação. 2ª ed. São Paulo. Autores Associados. 2000.

MRECH, Leny. Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem/Telma Weisz: Com Ana Sanchez. - 2º ed. - São Paulo: Ática, 2009.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

VILMA LOPES DE SOUZA

RESUMO

A educação especial passou a ter relevante consideração no campo da legislação e da política educacional a partir do ano 2000. Mas, foi a partir do ano de 2003 que o Governo Federal trouxe ao campo social programas e ações que possibilitaram a política de educação inclusiva. O Documento PEE-El Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe uma nova proposta no campo da educação especial, trazendo novos horizontes para os alunos alvo da educação especial. Um dos pontos trazidos por esse documento é o fato dos alunos da educação especial serem matriculado na classe comum, devendo frequentar o serviço de Atendimento Educacional Especializado no contraturno. O Atendimento Educacional Especializado é fornecido no ambiente escolar por meio de um professor que deve ser capacitado para tal demanda. Nessa perspectiva, o professor deverá sempre se atualizar buscando realizar cursos sobre a temática para prestar um bom serviço para o aluno auxiliando – o da melhor melhor maneira. O professor deverá sempre discutir com seus pares, novas metodologias, críticas construtivas me relação á organização escolar quando necessário. Atualmente os cursos das universidades que capacitam esses professores trazem uma nova roupagem incluindo independente da disciplina de formação a parte que cuida da educação inclusiva. Essa é uma forma de fazer com que esses profissionais tenham contato direto e sejam capacitados para lhe dar com os alunos da educação inclusiva. A educação é dever do Estado brasileiro e Direito de todos os um dos grandes desafios para indivíduos que possuem autismo. Este atendimento é referência como parte do processo de inclusão do estudante com deficiência em sala de aula regular é atualmente difundida nas Instituições escolares. A pesquisa focalizou, utilizando a metodologia de pesquisa bibliográfica e revisão bibliográfica falar sobre o histórico do atendimento educacional especializado e sobre os objetivos regentes na política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Histórico.

INTRODUÇÃO

Todos os indivíduos são sujeitos de Direito e Deveres, a nossa Constituição Federal foi promulgada no ano de 1988 e traz como preceitos algumas garantias e direitos considerados fundamentais para uma vida digna, que são respaldadas pelo nosso Estado que se intitula como democrático e cidadão.

No que se refere as Pessoas com Deficiência a preocupação do legislador foi em garantir a inclusão destes indivíduos e seu acesso à educação, assistência social, a atendimento educacional especializado, a cultura esporte e ao lazer, direito ao transporte, direito ao trabalho, direito à saúde, a um tratamento terapêutico adequado, entre outros, tanto a Constituição quanto as Leis Infraconstitucionais normatizam de forma a garantir um tratamento especial e prioritário.

A escolha deste tema é uma forma de buscar um entendimento sobre como é discutido esta questão atualmente dentro das Políticas Públicas do Poder Público Brasileiro e um pouco mais a fundo compreender um pouco do passado destes indivíduos na época da Antiguidade e da Idade Média.

O Atendimento Educacional especializado (AEE) em seu aspecto normativo, surgiu na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) ampliando os sujeitos e suas particularidades em âmbito mundial fortificando a luta destes indivíduos no campo civil e nos grupos políticos.

A Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), após 25 anos da Declaração Universal de Direitos Humanos, reafirmaram os direitos humanos e as liberdades fundamentais possibilitando o surgimento de um sistema educacional inclusivo e justos para todos. O Brasil ratificou esta convenção no ano de 2007, e sua aprovação pela Organização das Nações Unidas (ONU) aconteceu em 2008.

Diante do exposto, o problema levantado pela pesquisa questionou: “Qual o papel do Atendimento Educacional Especializado para crianças que possuem autismo diante do colapso apresentado pela educação brasileira?

Como objetivo geral buscou discutir o Atendimento Educacional Especializado como objeto da inclusão de portadores de Autismo na educação brasileira. E como objetivos secundários: Conceituar a síndrome do Espectro Autista; compreender o Atendimento educacional especializado (AEE) e refletir o papel da escola no processo de inclusão de alunos com autismo formação dos professores na área da educação especial para atender as crianças portadores de autismo.

A Lei de bases e Diretrizes da Educa-

ção (Lei nº 9.394/1996), foi uma das políticas públicas realizadas pelo Governo Brasileiro para colocar em prática os ditames previstos na Constituição Federal (1988) sobre os direitos de pessoas portadoras de necessidades especiais, o que garantiu no campo legal o atendimento educacional especializado.

Para a construção deste trabalho foi utilizado como metodologia a revisão da literatura. A pesquisa será construída com base em trabalhos como Artigos, Dissertações, Monografias, Teses de Doutorado e Mestrado além de outros textos provenientes da área.

Todos os estes foram extraídos de bases eletrônicas, como o Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal da Busca Integrada (PBI), e Scientific Eletronic Library Online (SCIELO).

HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA NO MUNDO

O histórico dos deficientes traz um passado terrível onde estes indivíduos eram vistos com inferioridade, como inválidos, incapazes e inaptos, cenário que era possível verificar por meio de razões congênitas, adquiridas e religiosas. Diante deste fato, toda a mudança legal referente as pessoas com deficiências iniciam com a positivação da dignidade humana com valor jurídico, a ser trazida globalmente, demonstrado por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, após o final da Segunda Guerra Mundial e o advento da Organização das Nações Unidas.

O Código de Hamurabi (ano 1.800 a.C.) tinha uma visão de castigo em relação a deficiência, no qual por exemplo, se impunha a mutilação dos infratores e então a deficiência passou a ser penalidade aos ilícitos cometidos. Alguns exemplos destes atos podem ser citados, como a mão do médico que não operou corretamente que era decepada como castigo.

Eu, Hamurabi, chefe designado pelos deuses, Rei dos Reis, que conquistei as cidades de Eufrates, introduzi a verdade e a equidade por todo país e dei prosperidade ao povo. De hoje em diante (...) § 192. Se um filho de um gerseqqum ou o filho de uma sekretum disse a seu pai que o criou ou á sua mãe que o criou: "Tu não és o meu pai, tu não és minha mãe", cortarão a sai língua (...) § 195. Se um filho bateu em seu pai, cortarão a sua mão (...) § 218. Se um médico fez em um awilium uma operação difícil com um escapelo de bronze e destruiu o olho do awilum, eles cortarão a sua mãe (...) § 282. Se um escravo disse a seu proprietário: "Tu não és o meu senhor ", ele comprovará que é o seu escravo e corta-lhe-á a orelha (BOUZON, 2003 p. 188 e 189.

Outro Código representativo para estas questões foi o Código de Manu (1.500 a.C.), no qual as pessoas com deficiência tinham proibição sucessória, no qual conforme o Artigo 612 explicita que "os eunucos, os homens degradados, os cegos, os surdos de nascimento, os loucos, idiotas, mudos e estropiados, não serão admitidos a herdar. A proteção da propriedade privada expressamente excluía as pessoas com deficiência e não as reconhecia como sujeitos de direito (LOPES, 2009).

Na legislação dos Hebreus, a deficiência era sinal de impureza. Surdos e cegos não podiam ser maltratados, onde essas pessoas necessitavam de compaixão e deveriam ser cuidadas por serem destacadas por conta da sua anormalidade.

Neste período entendia que a cura desse público era algo milagroso, e era parte do destino divino, porém visto como castigo, que causava em outras pessoas um sentimento de desprezo ou pena, ou ainda sentimento de louvor e temor. Interessante mencionar, que em relação aos 40 milagres realizados por Jesus, pelo menos 21 foram relacionados a pessoas com deficiência que tiveram seus males curados (LOPES,2009).

Na Grécia Antiga, a perfeição do corpo belo era cultuada como presente dos deuses, o corpo ruim era visto como imperfeito, e com isso os antigos criaram leis que legitimaram práticas de exclusão e segregação em relação ás pessoas com deficiência. Algumas destas leis diziam que o nascituro só podia ser considerado criança sete dias após o seu nascimento, e se caso uma criança nascesse imperfeita poderia ser descartada.

A Filosofia também retrata seu papel diante dos deficientes, Platão (428 a 348 a. C.) acreditada no extermínio de crianças "defeituosas". Em sua obra "A República" ele trata de um mundo ideal para a Grécia, em que cita que aqueles que nasceram com "o corpo mal organizado" deveriam morrer.

Aristóteles também pensava conforme sua obra "Politics" que deveria existir uma lei que proibia alimentar crianças disforme, já que para lutas e batalhas o homem perfeito era o ideal, o que não justifica tais pensamentos em relação às crianças e pessoas com deficiência me geral (LOPES,2009).

Na Lei das XII Tábuas (451 a.C.) em Roma vigorava o princípio da vingança "olho por olho, dente por dente", onde acreditava-se que quem nascia deficiente era porque merecia essa condição.

Com o advindo do Cristianismo, houve uma maior preocupação com os seus semelhantes, incluído os mais excluídos e mar-

ginalizados. Como exemplo, ilustra-se o caso do Hospital de Edessa, na antiga Síria, no ano de 370, que tomou em seus cuidados muitos doentes e pessoas com deficiência abandonadas pelos seus parentes. Essa nova visão caritativa ou assistencial permitiu grandes doações a essas instituições cuidadoras que começaram a se expandir (LOPES, 2009).

Na Europa Feudal, muitas pessoas com deficiência passaram a ser aceitas como parte dos grupos ou de famílias para trabalhar nas terras ou nas casas, dentro do sistema de servidão vigente. Mas sempre que havia alguma praga elas eram culpadas pelo mal social. Quando em 1347 a Europa foi acometida pela Peste Negra, propagada pelos ratos com pulgas contaminadas que vieram nos porões de navios mercantes da Mongólia e da China, a epidemia foi atribuída á punição divina pelos pecados da humanidade. Milhares de pessoas morreram pela peste, que indistintamente atingiu senhores feudais e camponeses. As pessoas com deficiência sobreviventes foram forçadas a vagar em penitencia para expiar as culpas da sociedade. Alguns acreditavam que com isso conseguiriam atenuar a raiva dos deuses e quem sabe até eliminar a deficiência como sua característica – que era mais uma praga á época (LOPES, p. 25, 2009).

Ainda por volta do século XV, acreditava-se conforme o que Lutero pregava que as pessoas com deficiência eram acusadas de coisas ruins que aconteciam aleatoriamente, no qual Lutero pregava que crianças com deficiências fossem lançadas em rios.

Já no século XVI, na Holanda indivíduos com hanseníase (leprosos) tinham seus bens confiscados pelo Estado a fim de sustentar que boas lamas não fossem contaminadas pela doença.

É possível perceber diante deste passado histórico que muitas crenças foram difundidas diante das pessoas com deficiência, crenças tanto relacionadas a ciência (medicina), quanto ao lado religioso. É possível concluir que de qualquer forma, até que se fossem criadas leis humanizadas ou ainda crenças como o cristianismo que faziam com que as pessoas utilizassem de mais empatia em relação a estes indivíduos, muitos foram os que sofreram por ter nascido com alguma deficiência seja ela física ou intelectual.

Foi a partir do ano de 2000 que a Educação Especial recebeu um tratamento diferenciado por parte da legislação, com transformações por meio das políticas educacionais que trouxe uma nova roupagem para este segmento da educação.

Segundo o Banco Mundial, em relação a população do planeta, 80% das pessoas com deficiência se encontram em países em desenvolvimento. Estima-se que este percentual tende a aumentar em 120% nos próximos 30 anos (UNITED NATIONS, 2007).

Diante do cenário das pessoas com deficiências, sabe-se que esta situação pode gerar ou potencializar a pobreza, a medir pelo grau de vulnerabilidade destes indivíduos e falta de acesso a serviços públicos. É possível afirmar que a deficiência, em muitos casos apresenta-se como consequência da pobreza.

No ano de 2003 o Governo Federal implementou diversos programas que unidos a uma série de ações trouxe uma nova política educacional inclusiva. Em 2008 foi lançada a política nacional de educação especial no âmbito da educação inclusiva que foi aprovada por meio de emenda constitucional a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU (Organizações das Nações Unidas).

A presente Convenção tem como objetivo, promover, proteger e assegurar o pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (LOPES,2009).

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Quando falamos em educação escolar, adentramos em tema muito discutido atualmente. A cidadania é exercida quando damos oportunidades para todos aqueles que necessitam de cuidados especiais.

Mantoan (1989) explica que a educação é uma das maiores preocupações no âmbito social, já que é respaldada dentro dos direitos e garantias constitucionais e possui previsão em Tratados Internacionais. Atualmente está deve atender as diversidades de indivíduos, a multidisciplinariedade, a flexibilidade de adequar-se as condições coletivas e individuais (MANTOAN, 1989).

No contexto da Constituição Federal de 1998, Duarte traz que:

No caso da Constituição Federal de 1988, há uma opção explícita pelo Estado Social e democrático de direito e seus postulados não podem ser deixados de lado para compreensão e interpretação da ordem jurídica vigente. A dignidade da pessoa humana, ao ser incorporada à Constituição como um de seus mais altos valores, requer, para sua concretização, não apenas o respeito aos direitos individuais, como também a realização dos direitos sociais, o que desautoriza qualquer tentativa de esvaziamento dessa última categoria. Tal esvaziamento obstaria, também, a concretização dos objetivos de justiça social explicitamente enunciados no

artigo 3º (especialmente incisos I e III) (DUARTE, 2006, p. 131 e 132).

Ser cidadão é se conscientizar de suas obrigações e lutar pelo que é justo e adequado, fiscalizar se o que é correto está sendo praticado por aqueles que colocamos no poder para nos governar.

Segundo Luiz Fernando Corrêa de Oliveira (2007) a educação é um poderoso meio político para o desenvolvimento de um mundo sustentável, que ajuda a garantir a melhoria da qualidade de vida da população mundial. Deverá promover também a plenitude com relação ao "status" físico, social ou econômico (OLIVEIRA, 2007).

A educação especial é no Brasil uma garantia Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que é a base do nosso Estado Democrático de Direito, a educação deve ser o meio que tem como finalidade permitir a formação do indivíduo através de sua apropriação que está inserido no seu histórico social (LEONTIEV, 1978, p. 272).

A expressão necessidades educacional especiais foi trazido pela Declaração de Salamanca que descreve o seguinte:

A expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, consequentemente, tem necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. (UNESCO,1994, Pág. 06).

As instituições escolares concebem um papel fundamental como espaço formal da educação, por meio delas é que as pessoas adquirem e se apropriam do conhecimento. Os indivíduos têm como base alcançar um objetivo comum, qual seja, a aprendizagem dos alunos.

O convívio escolar tem sido considerado um grande avanço para o desenvolvimento do autista, mesmo que a dificuldade de sociabilidade seja alta, a convivência será uma habilidade a ser exercitada por essas crianças.

A principal estima é considerar as características de cada criança, ga¬rantindo o diálogo entre crianças e adolescentes com e sem deficiência, com aprendizado do respeito e da tolerância às diferenças. É importante destacar que os alunos com defi-ciência, transtornos globais de desenvolvimento (autismo) e com altas habi-lidades/superdotação são o público-alvo da educação especial.

O professor responsável pela escola, deverá oferecer diversos recursos para estes alunos, desde salas de aulas equipadas com recursos diversificados, até a busca personalíssima por aperfeiçoamento na área da educação especial.

Em relação ao profissional da educação, muitos pontos devem ser considerados, quando se deparar com crianças que apresentam ter necessidades especiais educacionais, sua atitude deve ser consciente referente ao papel que desempenha como formador de valores, e sinalizar o imediato acesso a seus direitos por parte desse aluno e lhe dar possibilidades de desenvolver seu aprendizado.

Porém, no transcorrer da história da educação, os indivíduos com deficiência foram rotulados como "doentes" e incapazes. Sempre estiveram em situação de maior desvantagem, tomando lugar nas atividades de caridade ou filantropia e não de sujeitos de direitos sociais, dentre os quais se incluem o direito à educação (MAZZOTTA, 1996).

Nesta visão, tem-se que é por meio da educação que o ser humano se apropria das características do gênero humano. Características que, para Duarte (1993, p. 40), foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo de objetivação, gerado, a partir da apropriação da natureza pelo homem.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) refere-se ao conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos or¬ganizados pela instituição escolar, apresentado de forma complementar ou suple¬mentar à formação dos alunos no ensino regular.

As novas práticas sociais e teóricas que são advindas do contexto da educação especial tem trazidos novo conceitos em relação aos requisitos legais, conceituais e terminológicos. O histórico do atendimento educacional especializado (AEE) se resumia a marginalização daqueles considerados como deficientes, ou seja, em sala de aula não tinham os mesmos recursos que um indivíduo típico, muito das vezes eram desmotivados e considerados incapazes de serem alfabetizados.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas ,há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no

conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANUZZI, 2004, p. 34)

A Declaração de Salamanca (1994) é o marco inicial, o grande impulso para a divulgação da Educação Inclusiva. A Inclusão deve englobar todos os alunos, inclusive aqueles que possuem alguma deficiência ou necessidade especial no ensino regular. Afinal, a Inclusão social dá muitas oportunidades em igualdade para todos, auxiliando no acesso fácil aos recursos sociais.

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

As políticas educacionais têm trazido práticas para indivíduos autistas, que neste âmbito proporciona ao desenvolvimento humano de forma igualitária. A educação formal em seu contexto histórico tem evoluído em diversos contextos, mas ainda apresenta algumas dificuldades para garantir um ensino de qualidade, que prepare o cidadão para o seu futuro. Na visão de Bastos (2003), frequentar a escola é o mínimo para estas crianças, em suas palavras:

Não basta a criança frequentar a escola; o sistema escolar precisa incluir, sustentar, acompanhar e promover tudo aquilo que a criança necessita em suas singularidades para que o processo educativo tenha êxito (BASTOS, 2003, p. 33).

As discussões acerca da Educação Especial já são, a algum tempo, consideradas nas legislações de Tratados Internacionais de Direitos Humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que traz a possibilidade de que todos os alunos com deficiência sejam incluídos preferencialmente em redes regulares de ensino (KUBASKI, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é clara quando afirma que os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, assim como os alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação, deve estar incluído na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno (KUBASKI, 2014, p 14).

Segundo o MEC (2009) O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (MEC, 2009).

Em nossa Nação, a educação é uma garantia Constitucional, onde o Estado (Poder Público) deve assegurar melhores condições para os mais necessitados, resguardando os seus direitos. No âmbito legislativo o Artigo 208 da Constituição Federal/1988 (CF/88), explica que: "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de [...] seção III - o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

A educação deve ser proposta em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem adaptar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além de proporcionarem uma educação adequada a maioria das crianças e promoverem a eficiência, numa ótima relação de custo – qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994).

A escola inclusiva é concebida por autores como Thomas, Walker e Webb (1998), como sendo: Aquela que reflete a comunidade como um todo, influenciada pela comunicação e pela diversidade, onde a exclusão e a rejeição não são partes integrantes; não existem barreiras, é acessível a todos, em termos físicos e educativos (Currículo, apoio e método de comunicação); não é competitiva e prática de forma exemplar a democracia e a equidade (THOMAS, WALKER e WEBB,

1998).

Exemplifica-se por exemplo as escolas que aplicam as atividades psicomotoras como: Jogos, atividades Lúdicas e brincadeiras que o infante irá explorar o mundo, distinguindo aspectos espaciais, interpretando o seu espaço psíquico, as ligações afetivas e obter o domínio do seu corpo.

Em suma, jogar faz bem, quem joga busca alternativas para aliviar a rotina do dia -a – dia. O jogo também nos ajuda a refletir, é usado como ferramenta de aprendizagem este conceito é amplo e importante, não tem uma categorização assumida, mas tem um rico valor funcional, e consequentemente traz desenvolvimento e crescimento para nós Seres Humanos

O Paradigma de que o Autista não poderá ser alfabetizado, aprendendo a ler e escrever como qualquer outro Ser Humano típico deve ser quebrado, questionado até as últimas consequências. Muitos professores estão se esforçando, principalmente na busca incessante de aprimoramento sobre o tema. Além de aprenderem a utilizar as metodologias oferecidas para ajudar na interação social e na comunicação de alunos autistas, e desta forma facilitar aos poucos o aprendizado.

CONCLUSÃO

Nos espaços formais das instituições escolares a educação é que atua como principal geradora de conhecimento e aprendizado. Todos têm direito a educação sem distinção, é dever do Poder Público manter as crianças em ambiente escolar até que alcancem o nível estabelecido pelas diretrizes.

Quando se trata de crianças autistas, o procedimento de inclusão é mais delicado, incluem profissionais capacitados. Antigamente, as pessoas autistas eram consideradas em situação de desvantagem, não eram vistos como sujeitos de direito sociais, mas atualmente graças as lutas travadas pelas comunidades autistas o Ordenamento Jurídico brasileiro trouxe grandes melhorias, principalmente na educação.

A Educação especial tem como objetivo incluir os alunos que possuem alguma deficiência no ensino regular, isto é, possibilitar a convivência com outras pessoas que não tem deficiência ou algum transtorno, dessa maneira a formação de indivíduos deixa de ser um desafio e é amenizada pela satisfação de ver o crescimento no aprendizado e individual de cada pessoa envolvida neste processo.

Sabendo que o isolamento, a falta de comunicação, entre outros sintomas são verificados dentro do autismo, existem metodologias e técnicas pedagógicas que podem ser aplicadas pelos educadores para lhe dar com as crianças autistas em sala de aula.

Estas adaptações curriculares podem ser incluídas em programas escolares, em avaliações específicas e na redução dos objetivos educacionais que equilibram a dificuldade no aprendizado. Considerar a melhoria no ambiente escolar permitindo por exemplo, o acesso facilitado da criança, redução das distrações visuais e auditivas também ajudam o educando na sua concentração.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. Bartolozzi. Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise. Tese de Doutorado, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em http://www.planalto. gov.br/. C3%A7%C3%A3o%20Aline%20de%20Almeida%20Santos.pdf. Acesso em: 30/04/2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994.

DUARTE, Clarisse Seixas. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Org.). A educação entre os direitos humanos. São Paulo: Autores associados, 2006. Pág.131-132.

JANUZZI, G. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

KUBASKI, Cristiane. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autismo na perspectiva de seus professores: Estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria / RS. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria /RS, 2014.

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

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo, et al. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu Protocolo Facultativo e a Acessibilida-

de.2009.Disponível: https://repositorio.pucsp.br/bittream/handle/8653/1/La

is%20Vanessa%20Carvalho20de%20Figueiredo%20Lopes.pdfAcesso; 21 mai 2024.

MANTOAN, Maria, T. E., et. cols. Compreendendo a Deficiência Mental: Novos Caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MEC.Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializada na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernando Correira de. Uma análise das intervenções em educação ambiental numa instituição de alunos com necessidades educativas especiais. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042007-110204/pt-br.php. Acesso em: 18/06/2024.

THOMAS, G. WALKER, D. & WEBB, J. The making of the inclusive school. London: Routledge.,1998.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. [adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

UNITED NATIONS. From Exclusion to Equality – Realizing the rights os person with disabilities. Handbook for Paliamentarians on the Conventions on the Right os Persons with Disabilities ans its Optional Protocol. Genebra: Economic and social Affairs (UM – DESA), 2007.

VOUNZON, Emanuel. O Código de Hamurabi. 10º Edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

RESUMO

A importância da educação e tecnologia aponta questões sobre a Tecnologia na área de Educação Especial, destaca possibilidades para que se possa garantir uma ação educativa de qualidade, mediada pelas tecnologias digitais contemporâneas. Abordar o papel fundamental das tecnologias assistivas na promoção da inclusão e no apoio à aprendizagem de alunos com necessidades especiais na educação e explorar a definição e os tipos de tecnologias assistivas disponíveis, destacando os benefícios que proporcionam, como o acesso equitativo, a autonomia e a personalização da educação. Além disso, são discutidos os desafios na implementação dessas tecnologias, como o custo e a formação de professores também apresentar exemplos de tecnologias assistivas, como leitores de tela e softwares de comunicação aumentativa a pesquisa realizada revela que a integração eficaz dessas tecnologias pode resultar em melhorias significativas no desempenho dos alunos e na sua participação ativa na sociedade onde o papel crítico do educador na implementação dessas tecnologias é enfatizado, juntamente com a importância de preparar os alunos para um futuro cada vez mais orientado pela tecnologia na educação especial.

Palavras-chave: Tecnologia Assistivas, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

As diversas experiências de acordo com as interferências externas. Isto é, a partir do contato com outros sociais mais experientes, amplia seu conhecimento e organiza suas ideias e sentimentos a respeito de si mesmos. Investigar como elas aprendem o que trazem consigo, como se relacionam com seus pares e as condições do meio em que vivem, devem ser preocupações constantes do professor no contexto escolar; bem como as situações que passam para chegar a determinados níveis de conhecimento e serem capazes de estabelecer relações cada vez mais avançadas, desenvolvendo também a sua autonomia.

Em outras palavras, é preciso conhecer os educandos buscando proporcionar condições favoráveis para a aprendizagem e seu contexto, questionando: Quem são eles? Em qual realidade social estão inseridos?

A quais processos de humanização/desumanização estão cotidianamente expostos? Que importância tem a educação em suas vidas?

A tecnologia surge no contexto educacional e no processo inclusão como uma metodologia significativa onde o uso da tecnologia sugere cada vez mais a adequação da escola para o atendimento e implica na adoção de diferentes métodos, recursos e serviços, dentre estes é possível identificar a Tecnologia Assistivas buscando com o recurso da história, levantar informações que assinalam o uso das tecnologias abrir caminhos para se discutir acessibilidade social na educação.

A inclusão de alunos com deficiências na educação regular é um compromisso global com base em princípios de igualdade e justiça social, no entanto, a diversidade das necessidades desses alunos representa um desafio significativo para o sistema educacional. As tecnologias assistivas surgem como uma resposta a essa diversidade, oferecendo soluções inovadoras para apoiar a participação e o desenvolvimento desses alunos.

Na importância crítica das tecnologias assistivas como ferramentas que podem eliminar barreiras educacionais e promover uma aprendizagem inclusiva, compreender o escopo e o impacto dessas tecnologias é essencial para educadores, administradores escolares, pais e pesquisadores tem como objetivo fornecer uma visão abrangente das tecnologias assistivas na educação especial, destacando suas contribuições e desafios.

A internet vem se expandindo no meio social sendo considerada a mídia mais promissora desde o surgimento da televisão, trata-se da mídia mais descentralizada existente atualmente, e justamente por esse motivo passa a ser também a mídia mais ameaçadora para os grupos hegemônicos, tanto política como economicamente as pessoas podem dizer o que quiserem por meio da internet, conversar com quem desejarem oferecer serviços que considerarem convenientes. Há muita informação disponível na internet, em quantidade quase que inesgotável e acessível de qualquer parte do mundo o grande desafio que a internet nos traz hoje, além da administração do volume de informação é como transformar a informação em conhecimento. De acordo com Moram (2001) “fundamentalmente, educar é aprender a gerenciar um conjunto de informações e torná-las algo significativo para cada um de nós, isto é, o conhecimento”.

Caminhamos para formas de comunicação audiovisual pela Internet, o que era algo que só as pessoas da televisão faziam, repórteres e apresentadores, vendo-se e

conversando ao vivo de diferentes locais. Com a Internet e a velocidade isso mudou radicalmente.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Moram (2001) há uma expectativa exagerada em relação às tecnologias, porém, o que se observa é o aluno saindo da posição mais passiva em que se encontrava no processo de aprendizagem, ele pesquisa, ele muda de atitude de consumidor de informação, não espera que só o professor fale tudo.

Mas por outro lado, quando se é confrontado com esse grande volume de informações, existe uma tendência de dedicar um tempo menor para a análise dos conteúdos devido à compulsão por navegar e descobrir outras páginas além desse problema tem-se a questão da confiabilidade e da qualidade de alguns sites disponíveis na internet enquanto fontes de pesquisa, uma vez que existem opiniões divergentes sobre um assunto e até mesmo informações falsas ou imprecisas., cabe ao professor orientar seus alunos no sentido de que é preciso filtrar as informações e verificar quem está escrevendo, a que instituição está vinculada e a partir de que visão de mundo faz isso.

Para se obtiver bons resultados na interação internet e educação, observa-se a necessidade em integrar tecnologia e humanismo. Moram (2001) ressalta que ligar a Internet à vida dos alunos, ver os interesses deles no cotidiano, o que está acontecendo em suas vidas é um grande diferencial para a criação de uma boa estratégia pedagógica relacionada à internet.

Bem como tentar chegar aos alunos por todos os caminhos possíveis, pela experiência, pela imagem, pelo som, pelo teatro, dramatização, pela multimídia, pela interação real e virtual., passa a ser papel do professor evitar que os alunos sejam dispersos enquanto realizam seus estudos online. Trata-se de um dilema complicado de ser resolvido na prática, uma vez que alguns alunos atravessam uma fase de deslumbramento com a tecnologia, em que encontram-se curiosos e dificilmente conseguem organizar-se a fim de se concentrar em um só site ou tema de cada vez.

A Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão pensando na escola inclusiva e nas adaptações necessárias que esta deve fazer a fim de atender o aluno portador de necessidades especiais que as discussões a cerca do uso da tecnologia na educação se intensificaram para nós as tecnologias assistivas são dispositivos, equipamentos, software e estratégias concebidos para auxiliar e melhorar a funcionalidade de pessoas com deficiências, proporcionando-lhes maior independência, acesso a informações e participação na vida cotidiana.

Na educação especial, essas tecnologias desempenham um papel essencial ao eliminar barreiras e permitir que os alunos com necessidades especiais participem ativamente do processo de aprendizagem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 no artigo 59 revela que os sistemas de ensino devem oferecer currículo, métodos, recursos, organização específicos para atender as necessidades dos educandos, sempre considerando as características do aluno, seus anseios, condições de vida e de trabalho, mediando cursos e avaliação.

TIPOS DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DISPONÍVEIS

Leitores de Tela: Os leitores de tela, como o JAWS, convertem texto em voz, permitindo que alunos com deficiência visual acessem informações em formatos digitais.

Softwares de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): Esses programas oferecem símbolos, imagens e voz para alunos com dificuldades na fala, permitindo que se comuniquem de maneira eficaz.

Softwares de Apoio à Escrita: Ferramentas como o WordQ auxiliam alunos com dislexia ou dificuldades de escrita ao corrigir erros ortográficos e gramaticais, facilitando a expressão escrita.

Dispositivos de Mobilidade: Cadeiras de rodas motorizadas, exoesqueletos e outros dispositivos de locomoção proporcionam mobilidade a alunos com deficiências motoras.

Sobre “Tecnologias Assistivas na Educação Especial: Uma Abordagem Abrangente”, a abordagem metodológica adotada foi a pesquisa bibliográfica e documental. Isso envolveu a análise crítica de fontes acadêmicas, literatura especializada, legislação pertinente e relatórios de organizações educacionais a pesquisa bibliográfica permitiu uma revisão detalhada da literatura existente sobre o tema, enquanto a pesquisa documental incluiu a análise de políticas educacionais e documentos relevantes.

Benefícios:

Acesso Equitativo: As tecnologias assistivas garantem que todos os alunos te-

nham igualdade de acesso ao currículo, independentemente de suas limitações.

Autonomia: Essas ferramentas capacitam os alunos a realizar tarefas de forma independente, promovendo sua autoestima e autoconfiança.

Personalização: As tecnologias assistivas permitem a adaptação das estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, o que aumenta a eficácia do ensino.

Desafios:

Custo: Muitas tecnologias assistivas são caras, o que pode ser um obstáculo para escolas com recursos limitados.

Formação de Professores: Educadores precisam de treinamento adequado para utilizar eficazmente essas tecnologias em sala de aula.

Barreiras Técnicas: Problemas técnicos, falta de suporte e barreiras de acessibilidade digital podem surgir durante a implementação das tecnologias assistivas.

Um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições sócio históricas que podem favorecer a um quadro de ineficiência às demandas um estudo sobre "Tecnologias Assistivas na Educação Especial" revela um conjunto significativo de informações e insights cruciais. Inicialmente, a revisão da literatura destacou a importância das tecnologias assistivas na promoção da inclusão, garantindo o acesso equitativo à educação para alunos com necessidades especiais.

Evolução histórica dessas tecnologias, impulsionada por mudanças legislativas, demonstra um compromisso crescente com a inclusão e o suporte à diversidade nas salas de aula os benefícios das tecnologias assistivas são inquestionáveis a capacidade de proporcionar acesso equitativo, autonomia e personalização da educação é uma transformação significativa no campo da educação especial.

As tecnologias não apenas apoiam os alunos com deficiências, mas também capacitamnos a explorar todo o seu potencial além disso, a personalização do ensino com base nas necessidades individuais dos alunos melhora o processo de aprendizagem e contribui para o seu bem-estar emocional. No entanto, os desafios também são evidentes o custo de aquisição e manutenção de algumas tecnologias assistivas pode ser proibitivo para muitas escolas, o que limita o acesso.

A formação de professores é essencial para que as tecnologias sejam usadas de maneira eficaz, mas pode ser um obstáculo além disso, as barreiras técnicas, como problemas de acessibilidade digital, podem criar desafios inesperados na implementação. Impacto das tecnologias assistivas na aprendizagem e na inclusão de alunos com necessidades especiais é profundo onde as tecnologias permitem que os alunos participem ativamente da educação, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva a aprendizagem personalizada proporcionada pelas tecnologias assistivas melhora o desempenho acadêmico, motivação e autoestima dos alunos.

Além disso, a inclusão de alunos com necessidades especiais em ambientes regulares com o apoio de tecnologias assistivas prepara-os para interagir em uma sociedade cada vez mais tecnológica, promovendo a diversidade e a igualdade a transformação positiva que essas tecnologias trazem na vida desses alunos é evidente e demonstra a importância de seu uso eficaz na educação especialem resumo, a discussão destaca que as tecnologias assistivas são elementos fundamentais na busca por uma educação inclusiva e equitativa.

Embora os desafios existam, os benefícios são claros, e o impacto na aprendizagem e na inclusão dos alunos com necessidades especiais é notável. Portanto, o investimento contínuo na pesquisa, desenvolvimento e implementação eficaz dessas tecnologias é vital para promover a igualdade e a diversidade na educação especial ao definir as tecnologias assistivas como ferramentas essenciais para apoiar a funcionalidade de pessoas com deficiências, destacando seu papel na educação especial a evolução histórica dessas tecnologias, relacionando-a a mudanças legislativas que impulsionaram a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares ao explorar os tipos de tecnologias assistivas, incluindo leitores de tela, softwares de comunicação aumentativa, softwares de apoio à escrita e dispositivos de mobilidade e benefícios como acesso equitativo, autonomia e personalização, juntamente com desafios, como custo, formação de professores e barreiras técnicas.

As implicações deste estudo são cruciais para a prática educacional:

Educadores devem receber treinamento adequado para a utilização eficaz das tecnologias assistivas, garantindo que os benefícios dessas ferramentas sejam maximizados na sala de aula.

As escolas e instituições educacionais precisam considerar estratégias de aquisição e financiamento para tornar as tecnologias assistivas mais acessíveis. A personali-

zação do ensino, com base nas necessidades individuais dos alunos, deve ser promovida como uma prática padrão para futuras pesquisas sobre o tema de tecnologias assistivas na educação especial, recomendamos:o impacto a longo prazo das tecnologias assistivas na aprendizagem e na qualidade de vida dos alunos com necessidades especiais.

A fim de tornar as tecnologias assistivas mais acessíveis mais aprofundadas das barreiras técnicas, visando aprimorar a usabilidade e acessibilidade dessas tecnologias a prática continuada em tecnologias assistivas na educação especial são essenciais para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham a oportunidade de participar plenamente da educação e alcançar seu potencial máximo. Essa é uma meta que, com esforço e inovação contínuos, pode ser alcançada.

Em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, sendo de grande importância na busca do conhecimento, permitindo avanços no desenvolvimento lúdico, criativo, emotivo e cognitivo,as entidades escolares devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades, pois a música ajuda em todas as fases e etapas a utilização da música, bem como o uso de outros meios artísticos, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam o desenvolvimento curricular do ensino, para isso acontecer é necessário a revisão dos métodos, da fundamentação, das bases que orientam as várias atitudes didático-pedagógicas dos conteúdos disciplinares.

Com muita visibilidade em nossa educação, tanto nas áreas de pesquisa como no ensino, o que acontece são diferentes posições multidisciplinares ,nessa situação, é importante que os conhecimentos não se configurem em apenas um grande número de informações, transformados em receitas educacionais, se faz necessário a busca de novas formas metodológicas e didático-pedagógicas a serem desenvolvidas e introduzidas no meio educacional onde transmitir e produzir o conhecimento, e também repensar a educação, se é que existe a tendência de superação da transmissão tediosa de conteúdo escolar, a linguagem musical no processo de ensino apresenta-se como instrumental metodológico e pedagógico de significativa importância, pois além das vantagens já colocadas, traz a sua natureza e caráter, a interdisciplinaridade com a qual se dinamiza todo o processo de ensino aprendizagem.

Favorecendo o desenvolvimento do seu gosto estético e aumentando e melhorando sua visão de mundo para a criança a música representa mais que uma forma de expressão e integração com o meio; é um elemento que possibilita desenvolver habilidades, conceitos e hipóteses, contribuindo para a sua formação integral, quando a música é percebida pelos educadores como fonte de ensino aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no dia a dia transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança, persistindo uma forma de preservação social e histórica

Na medida em que procura demonstrar a importância da música para a formação da criança. Isso vale tanto para as atividades escolares quanto para todas as outras atividades desenvolvidas para e com a criança além de contribuir para que os diversos conhecimentos sejam mais facilmente apreendidos pelo infante, a música faz com que ele desenvolva sua criatividade, sua subjetividade e exerça sua liberdade, tornando-o, no futuro, um ser autônomo e capaz de exercer com responsabilidade seu papel de ser autônomo e cidadão, é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se, de encontro tornando-se um aliado na formação psicológica e cognitiva da criança.

O contexto de assimilação passa pelos mesmos princípios de que a música é uma motivação de grande ajuda para alunos que precisam desenvolver-se em áreas como interação social, facilitando o raciocínio o ensino de música nas escolas públicas ou particulares, podem diferenciar no currículo escolar, abrindo portas e possibilitando o acesso às novas culturas, a circulação de informação e conhecimento, a interação na sociedade e a participação na produção da linguagem dessa sociedade.

[...] pesquisas e propostas de Koellreutter para a realização de um projeto de educação musical dirigido a todos, e não apenas aos futuros músicos, priorizando a formação integral dos indivíduos, ainda são pouco conhecidas e entendidas. Este foi um dos principais motivos que me impulsionaram a escrever o livro -POLARD (2011):

Encontrar nos livros raciocínio, mas principalmente forma seres humanizados e sensibilizados. A música com as demais disciplinas é de grande importância, pois poderá melhorar a qualidade de ensino, a motivação de um aluno pode ajudá-lo a aprender mais e melhor., motivar um aluno, como também fazê-lo perder o interesse, a vontade de olhar para o futuro.

CONCLUSÃO

Como a criança constrói seu conhecimento, nos revela várias questões que perpassam o meio social e a forma como compreendemos o mundo e seus avanços tecnológicos, estabelece um padrão de indivíduo e tenta enquadrá-los nesse padrão, cada pessoa é um ser único dotado de singularidades e potencialidades a serem des-

cobertas.

Assim, a aprendizagem deve ser também diferenciada, configurada em um ambiente estimulador, de interação com outros colegas, tornando-os todos participativos, onde a ludicidade consegue favorecer essa interação, no qual o aluno é um ser que descobre e constrói seus conhecimentos, são necessários métodos e técnicas adaptadas para que a inclusão aconteça.

Um planejamento sistematizado em que as brincadeiras e jogos sejam aplicados constantemente ajudando os alunos autistas a reconhecerem o mundo ao seu redor que favoreça a interação entre os pares, a necessidade de um ambiente lúdico não só para atender aos alunos com necessidades educativas especiais, mas a todos os alunos, independentemente da realidade econômico, social ou racial, ou maturacional voltados a inclusão e os avanços tecnológicos.

Ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que cada criança com desenvolvimento atípico seja vista em sua singularidade e adquira autonomia, a escola é uma instituição formal que deve promover orientações para as famílias a fim de garantir seus direitos e promover a independência dos indivíduos com necessidades educativas especiais a importância do professor resignificar a sua prática docente, revisar suas concepções, pois está sempre a influenciar os alunos, uma prática pedagógica reflexiva com vistas as especificidades do aluno.

Nas práticas pedagógicas na escola o desenvolvimento, aprendizagem, socialização e formação pessoal e social das crianças, no brincar que as crianças, tendo deficiência ou não, são incentivadas e estimuladas a aprender, propiciando que tenham o conhecimento de suas próprias capacidades, a valorização do outro nas interações e desenvolvimento da comunicação, enriquecendo o aprendizado e contribuindo com sua formação pessoal e social.

Enfim, um planejamento didático voltado para a motivação constante só pode acontecer se as atividades lúdicas estiverem presentes no dia-a-dia do professor, na escola, os professores não promovem a ludicidade com frequência.

Alguns fatores devem ser considerados na elaboração do planejamento pedagógico: organizar o tempo, propor atividades que estejam de acordo com a faixa etária dos alunos, definir as áreas a serem trabalhadas e demais atividades de rotina, é possível ter um novo olhar na aprendizagem das crianças autistas, com a utilização adequada dos jogos, desenvolvendo atividades lúdicas prazerosas que motivem e ativem a aprendizagem. O, importante levar em conta as especificidades e particularidades dos sujeitos, pois são essas diferenças que devem instigar a reflexão é preciso esforços para romper as barreiras, eliminar preconceitos e garantir o direito à educação de qualidade e reconhecimento das diferenças.

Ao finalizar esta investigação sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas, o objetivo geral foi cumprido: ressaltar a importância da educação lúdica como forma de estimulação ao desenvolvimento de crianças autistas, ou seja, por meio do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras pode-se contribuir para que as crianças com autismo se desenvolvam e se socializem com outras pessoas.

Mas, parece-me importante ressaltar que existe um espaço enorme entre a teoria e a prática. Existindo grande quantidade de documentos com atividades recomendadas e materiais diferentes e inovadores, se faz necessário considerar as especificidades do aluno consiga motivar professores a utilizar o lúdico como ferramenta de trabalho, beneficiando o desenvolvimento da criança, reduzindo as dificuldades nas diferentes áreas e desenvolvendo habilidades necessárias de modo atrativo para a criança, obtendo como resultado mais aprendizagens significativas, melhorando sua qualidade de vida.

REFERENCIA

BEVILACQUA, F., Silveira, M. S., & Fornazin, M. (2018). Assistive technology for the visually impaired in educational settings: A systematic literature review. Computers & Education, 120, 144-162. (acesso 20/09/23)

FAIRWEATHER, P. G. (2019). Technology and people with disabilities in education:

What's needed for inclusion? Technology and Disability, 31(2), 45-52. (Acesso 22/10/23)

NATIONAL Council on Disability. (2020). The promise of assistive technology to enhance and improve the lives of people with disabilities in the United States. Retrieved from https://ncd.gov/policy/assistive-technology-promises 9 (acesso 22/10/23)

RODRIGUEZ, J. M., & Boll, S. J. (2016). The use of assistive technology in inclusive education: Making room for students with sensory impairments. In Handbook of Research on Cross-Cultural Business Education (pp. 460-485). IGI Global.

ROSE, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Uni-

versal design for learning. Association for Supervision and Curriculum Development.

SMITH, S. J., & Daunic, A. P. (2017). Assistive technology in special education and the universal design for learning framework: Na exploratory study. Journal of Special Education Technology, 32(2), 67-78.

POLLARD, Michael. Maria Montessori. Rio de Janeiro, Globo, 1993.

UNITED Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved from https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-therights-of-persons-with-disabilities.html acesso (15/10/23)

MORAN, J. Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual. Saberes e Linguagens de educação e comunicação, organizado por Tânia Maria E. Porto, editora da UFPel, Pelotas, 2001, páginas 19-44.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta;

MENEGUETTI, Rosa G. K. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial. 3.ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006

_____. Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acesso em: 25/10/23

:

DE QUE FORMA OS TEAS SÃO REALMENTE INCLUÍDOS NA SALA DE REFERÊNCIA

KELLY BORGES DA SILVA

RESUMO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista exige teorias e estratégias educativas que permitam uma resposta abrangente às suas necessidades de aprendizagem e motivações fundamentais, sob pena de acabar por dificultar o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e volitivo. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica que afeta o desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. O número de crianças diagnosticadas com TEA tem aumentado significativamente nas últimas décadas, o que coloca a inclusão dessas crianças no contexto educacional como um desafio importante a ser enfrentado. A inclusão de crianças com TEA nas escolas regulares é um direito garantido por lei em muitos países. No entanto, a implementação efetiva dessa inclusão é complexa e exige ações coordenadas de diferentes atores envolvidos no processo educacional. Um dos principais desafios da inclusão de crianças com TEA é a necessidade de adaptação do currículo e das estratégias de ensino para atender às suas necessidades específicas. Cada criança com TEA é única em seu perfil de habilidades e dificuldades, o que demanda uma abordagem individualizada e flexível por parte dos educadores. A inclusão de crianças com TEA não apenas beneficia diretamente essas crianças, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, na qual todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, possam participar plenamente e contribuir para o seu desenvolvimento e bem-estar.

Palavras-chave: Adaptação; Currículo; TEA.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em Tea logo vem em nossa mente as idéias de Vygotsky (1886-1934) que ocupa uma posição extremamente relevante na história da psicologia pela originalidade e sagacidade de seu pensamento no campo da educação e do desenvolvimento integral da personalidade, pensando assim podemos perceber que as suas múltiplas contribuições mesmo dada em pequeno período da sua vida, proporcionaram a compreensão cognitiva, afetiva e volitiva do ser humano em um determinado momento histórico o que de fato caracterizou por uma profunda crise nas ciências psicológicas, em cujo reducionismo estava em plena efervescência. Pensando nisso, suas ideias principais atuais e atingem vários ramos do conhecimento e da parte social, especialmente quando se fala das transformações que a educação realizou nos diferentes países para estar à altura das condições do desenvolvimento social contemporâneo. Agora, pensando em suas contribuições teóricas foram pensadas em seu ápice nas pedagogias inclusivas no qual sua suma era a responsabilidade social é a educação das crianças com necessidades educacionais especiais.

A educação inclusiva, atualmente é entendida pelo Ainscow (2015) como um momento criativo e inovador onde seu mote tem como propósito fundamental promover a presença, a aprendizagem significativa e a participação ativa de todos no que se refere uma educação convencional, daquelas que passam a correr o risco de serem extintas devido à forma como interagem com os outros ou devido às suas características biológicas ou sociais. A ideia de um modelo educacional que a barreira à exclusão não é de todo uma questão nova sem ser absoluta, poder-se dizer que teve um pensamento preeminente neste sentido, foi a de Vygotsky;

Vygotsky transformou a educação na primeira luz do século XX. Referindo-se apenas à educação das pessoas com deficiência, expressou: "aqui não só não se desenvolvem, mas a força da criança é sistematicamente atrofiada... Esta escola aumenta a psicologia do separatismo, em toda a sua natureza é anti-social e educa o espírito anti-social. Somente a reforma radical de toda a educação em geral oferece uma saída" (Vygotsky, 1995, p. 98). Assim, poderíamos dizer que Vygotsky foi um precursor da educação inclusiva ou, se preferir, um dos primeiros pensadores com desejo de caminhar em direção à integração.

Segundo Schmit (2017, p. 57):

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio de desenvolvimento complexo que se caracteriza por déficits na comunicação oral e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos sociais, além das alterações sociais, os padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades também são critérios diagnósticos do autismo.

O TEA sendo considerado uma anomalia do neuro desenvolvimento de prevalência crescente que provoca alterações persistentes em áreas fundamentais do desenvolvimento, como, podemos citar na

questão da reciprocidade social, comunicação verbal e extraverbal, comportamento e interesses. Tal implementação das práticas inclusivas nos estabelecimentos de ensino teria que considerar estas características de desenvolvimento. Sendo assim, foi necessário promover um conglomerado de ações para combater as barreiras e mecanismos que impedem a promoção de uma cultura que facilite a implementação dessas práticas e, que possa, enfim, favorecer o desenvolvimento e o bem-estar .

A abordagem histórico-cultural neste sentido passou a contribuir para o alcance desse mote, uma vez que apoiada em uma posição integradora do desenvolvimento humano, oferece a possibilidade de abordar as especificidades dos comportamentos autistas em diferentes contextos.

A TEORIA DA APRENDIZAGEM E O SEU DESENVOLVIMENTO

Vygotsky em sua teoria da aprendizagem e do desenvolvimento pontuou as diferentes áreas da psicologia evolucionista (pensamento e linguagem, a unidade do cognitivo e do afetivo, etc.). A sua axioma era fundamental onde os aspectos sócio-históricos determinaram a sua configuração da psique humana. A perspectiva evolucionista preza pelas diferentes variantes da sua análise genética (método genético-comparativo e método experimental-evolutivo), apontando que a compreensão do comportamento humano só pode ser realizada se forem estudadas e com isso as suas fases e os múltiplos movimentos que o compõem, ou isto é, sua história.

Provocando estudar os processos que dão origem à subjetividade humana, Vygotsky com sua perspectiva, e as suas peculiaridades da estrutura psíquica dos indivíduos passou a ser compreendida através da consideração da forma e do momento de sua intervenção durante o desenvolvimento. Portanto, o psiquismo humano evolui gradativamente com o passar do tempo e a chave para a compreensão das eventuais singularidades dessa evolução encontra-se na vida sociocultural do ser humano desde seus primeiros movimentos pelo mundo. E o seu método de análise genética em quatro áreas fundamentais do desenvolvimento: a primeira foi a área filogenética que incluía a formação complexa de funções psíquicas superiores exclusivas dos seres humanos; a segunda apontou para o desenvolvimento histórico-sociocultural, apontando sua influência e determinação na regulação do comportamento social; A terceira abordou a parte ontogenética, em que se justapõem duas linhas de desenvolvimento distintas (biológica e social), mas que atuam de forma dinâmica e simultânea; e por fim a microgenética, que se refere às especificidades da formação de processos psicológicos de curto prazo.

Procurando abordar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e volitivo da criança de forma abrangente, distanciando-se das posições reducionistas que dominavam a psicologia de sua época. É com as suas contribuições, o estudo do desenvolvimento humano passa a ser analisado de forma global e dinâmica onde todas as funções psicológicas superiores são produto do desenvolvimento social, e não do desenvolvimento biológico, embora este último constitua a base para a multiplicação e formação do seu caráter social. .

Com a sua visão holística de desenvolvimento passou de certa forma contribuir para a detecção e compreensão das motivações fundamentais das pessoas com TEA. Embora houve múltiplas mudanças ocorridas em termos de avaliação diagnóstica e tratamento, na prática o diagnóstico e o cuidado do TEA ainda são permeados por essa visão tradicional estagnada na concepção biológica do processo psicológico, marcada por uma forte tendência à rotulagem. A perspectiva vygotskyana, como uma abordagem que dificulta uma análise abrangente, pois parte do reconhecimento de que cada sujeito é único e irrepetível e revela as características do seu desenvolvimento pessoal em determinado momento histórico-cultural.

A avaliação diagnóstica do TEA, o DSM-V para ser realizada é necearia estabelecer certos critérios: déficits persistentes de comunicação e interação social; déficit na reciprocidade social e emocional; déficit em comportamentos de comunicação não-verbal; déficit no desenvolvimento e manutenção de relacionamentos adequados ao nível de desenvolvimento; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; e outras características relacionadas à falta de interesse social, reatividade e má imitação. Destaca também que o nível de adaptação aos diferentes contextos da criança com estas características será uma informação fundamental para tornar o diagnóstico eficaz (American Psychiatric Association, 2013).

A utilização desses critérios são importantes para o diagnóstico de TEA em todo o mundo passando a ser indiscutível ,sendo que ela promove um consenso na comunidade científica e clínica. Numa perspectiva vygotskyana, esta conceituação a partir de critérios clínicos não leva em consideração todas as dimensões formativas da estrutura psíquica da criança, uma vez que enfoca o déficit como mera expressão de seu aparelho neurobiológico defeituoso, mas não inclui o elemento o social e sua inter-relação dialética com o elementar (biológico) funciona como determinante no desenvolvimento da personalidade.

As bases para Vygotsky apresenta um

aparato neurobiológico e a ampla gama de fenômenos sociais que caracterizam a nossa vida em comunidade estavam intimamente relacionadas e marcadas por um desenvolvimento dialético em que os aspectos sociais acabam se tornando decisivos e determinantes. Esta relação dinâmica, que em determinados períodos do desenvolvimento percorreu caminhos paralelos, ganhando força e uma singularidade especial na sua união complexa, dá lugar à formação das funções psíquicas superiores do ser humano. Assim, para Vygotsky "...o sujeito humano ao nascer herda toda a evolução filogenética, mas o produto final do seu desenvolvimento dependerá das características do meio social em que vive" (Vygotsky, 1989, p.57).

Os processos psíquicos superiores são visto como uma categoria resultante da inter-relação entre o biológico e o social. Ou seja, o desenvolvimento do psiquismo de uma pessoa e de suas especificidades que a tornam um ser único e irrepetível estão condicionados pelo desenvolvimento e pelas qualidades da estrutura orgânica que reflete as condições socioculturais em que se forma. Por isso, a subjetividade humana contém as particularidades do mundo que a rodeia, mas sem deixar de ter caráter autônomo.

A lei genética do desenvolvimento cultural formulada por Vygotsky tem como o cerne suas funções psíquicas superiores que são formadas com base nas funções psíquicas naturais e na sua inter-relação dialética com a família, a comunidade e a cultura em sentido geral. A afirmar-se a partir desta lei que "qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes em cena, em dois níveis: primeiro como algo social, depois como algo psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsíquica, depois dentro da criança como uma categoria intrapsíquica" (Vygotsky, 1987, p.161). Isso nos permite dizer que a configuração da psique humana se dá na atividade histórica, respondendo às leis do do processo de desenvolvimento social e não ao biológico, ou seja, uma biologia ótima é vital, mas o social é o que acabará por determinar o desenvolvimento psíquico e a sua natureza interactiva.

Sendo assim um excelente ponto de partida teórico em modalidades de ensino inclusivo essa forma de compreender o desenvolvimento humano que procura potencializar a educação integral de crianças com TEA. Compreendendo que , não se trata de prestar atenção de forma superficial ou de minimizar a importância das condições biológicas, que constituem uma força problemática inquestionável no TEA, mas sim de partir da ideia de que nenhuma herança é fatal e que com o apoio social adequado pode ser resolvido pode modificar o curso das habilidades cognitivas e emocionais em direção a uma trajetória mais adaptativa do processo.

A abordagem histórico-cultural, dentro dos seus postulados percebe –se a integração dos processos cognitivos e dos processos afetivos em formas complexas de organização da personalidade humana torna-se especialmente relevante. Pensar esta unidade como um processo dialético permite a Vygotsky destacar a importância de se elevar acima "da análise metafísica isolada do intelecto e do afeto, como essências independentes, reconhecendo seu vínculo interno e unidade, libertando-se do ponto de vista da relação entre intelecto e o afeto como uma dependência mecânica unilateral do pensamento, do sentimento" (Vygotsky, 1989, p. 227).

O Ajuntamento de um processo cognitivo e afetivo como princípio vygotskyano aparece pronunciada na personalidade da criança com espectro autista; porque o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete em proporções variadas o uso da cognição e das emoções na forma como aprendem e interagem. Por exemplo, pessoas autistas têm dificuldade em decodificar os estados emocionais de outras pessoas e em oferecer uma resposta empática às suas experiências. Estas dificuldades não são apenas cognitivas ou afetivas, mas as cognitivas têm implicações emocionais e vice-versa, os problemas emocionais têm envolvimento cognitivo.

O processo de ensino-aprendizagem se passar a levar em conta a unidade dialética dos processos cognitivos e afetivos como princípio regulador da personalidade, podemos apreciar a árdua tarefa que cabe aos educadores implementar o potencial das pessoas com TEA, que apresentam persistência alterações de recursos intersubjetivos e interesses restritos, para que possam ser incorporados com certa autonomia nas diferentes atividades que ocorrem em sua cultura. Portanto, o processo pedagógico matizado pela inclusão deve ser planejado a partir desta unidade, pensando na possibilidade de meninos e meninas com TEA se envolverem na execução de atividades que estimulem sua socialização.

O ensino e desenvolvimento estavam interligados, para Vygotsky mas ele ressaltou em seus textos que o ensino direciona, conduz e potencializa o desenvolvimento. Ao colocar o ensino como motor do desenvolvimento, transforma a educação numa ferramenta esperançosa que promove a colaboração e o trabalho multidisciplinar.

O papel da escola inclusiva, nesta perspectiva é como agência de socialização por excelência e principalmente tarefa disciplinar dos educadores, torna-se decisivo no desenvolvimento cognitivo, afetivo e volitivo das pessoas com TEA, pois parte de descartar a premeditação fatalista do desenvolvimento e privilegia-se a utilidade da interação so-

cial como estratégia de crescimento pessoal. Ou seja, a escola inclusiva deve focar-se em tornar visíveis e explorar as possibilidades de desenvolvimento que os alunos autistas apresentam e não reforçar com práticas inadequadas os défices persistentes que os impedem de interagir com os outros.

Vygotsky nos aproxima de um problema muito atual. Se partirmos de assumir o social como elemento determinante na formação da personalidade e no papel do ensino no desenvolvimento, então poderemos compreender que o percurso da criança com TEA não é apenas matizado pelas alterações qualitativas que são inerentes ao seu estado neurobiológico. , mas também depende em grande parte da capacidade dos estabelecimentos de ensino e dos educadores para lhes proporcionar cuidados de qualidade com oportunidades para desenvolver as competências sociais necessárias que lhes permitam interagir e participar de forma autónoma em diferentes atividades educativas e comunitárias.

Neste quadro, torna-se especialmente relevante o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma das grandes contribuições que Vygotsky deu ao campo da educação e na qual se basearam diferentes práticas educativas, pois é uma estratégia muito útil para promover aprendizagem desenvolvimental e significativa, embora devamos enfatizar que muitas vezes seu uso resultou em uma análise simplista e superficial de seu enunciado devido à sua aparente simplicidade.

Atualmente, ao se tratar de educar pessoas com TEA em espaços inclusivos, surgem os problemas mais relevantes: as atitudes dos professores face à inclusão, uma vez que esta pode ser uma boa alavanca de ação ou, pelo contrário, constituir um obstáculo à aprendizagem e participação dos alunos; a preparação teórica e prática dos educadores para lidar com os diferentes níveis de gravidade do transtorno e a disponibilização de recursos psicológicos e pedagógicos para responder às demandas dos familiares e às reações negativas dos pais de crianças com desenvolvimento típico. Esses desafios pendentes, embora ocorram em proporções variáveis de acordo com a cultura e organização dos sistemas educacionais, exigem ações interdisciplinares que proporcionem uma solução o mais breve possível.

Com a ciências psicológicas, o momento passou na história a ser crucial do desenvolvimento que passou a ser estudado a partir de diferentes posições epistemológicas e conceituais nas quais se destaca a abordagem histórico-cultural. Pensando nesta concepção, rejeitam-se as posições que subscrevem o reducionismo psicológico individual e assume-se que as condições sociais determinam a psicologia humana.

Ora, os sintomas do TEA interrompem o curso natural destes “períodos sensíveis de desenvolvimento” provocando um empobrecimento de competências e comportamentos essenciais para um desenvolvimento adequado e são geralmente evidentes nos domínios da interação social, da comunicação verbal e não verbal e da adaptação ao ambiente. Tudo parece indicar que as doenças genéticas seriam a principal causa. Porém, numa perspectiva vygotskyana, os fundamentos biológicos do comportamento não determinam em última instância o desenvolvimento, por isso é necessário intervir de forma intensa e oportuna, utilizando todas as estratégias educativas disponíveis em colaboração com a família e a comunidade para tentar modificar o curso do TEA em direção a uma trajetória de desenvolvimento mais adaptativa.

A DESCOBERTA PRECOCE DO TEA

O papel em que a detecção precoce no prognóstico do TEA desempenha é inegável e a intervenção precoce deve ser considerada como um aspecto fundamental na previsão do desenvolvimento pessoal e social. Os procedimentos psicológicos e pedagógicos realizados em ambiente normalizador e facilitador do estabelecimento de relações interpessoais e de interação linguística têm se mostrado válidos para estimular, corrigir, compensar ou prevenir dificuldades de interação social e comunicação em crianças com esta condição. . O que vai ao encontro da teoria de Vygotsky sobre a importância do enriquecimento da educação nos períodos sensíveis de desenvolvimento e formação dos processos psicológicos das pessoas com deficiência, que se formam e se desenvolvem sob as mesmas leis que as crianças com desenvolvimento típico e, portanto, com educação devem atender aos mesmos objetivos para todos, mas com a utilização de outros meios metodológicos.

...embora o diagnóstico precoce e estímulos adequados facilitem a inclusão no ambiente escolar e social, é preciso estar ciente, que essas crianças precisam de acompanhamentos educacionais específicos, especializados e individualizados e que as adaptações e inclusão dos aplicativos digitais não seja uma mera coincidência da rotina cotidiana, mas sim, um meio de apoio relevante ao desenvolvimento. (SILVA, 2008, p.37)

Podemos afirmar de acordo com a perspectiva vygotskyana que a educação infantil em ambientes inclusivos é transcendental para crianças com TEA. Por isso, sublinhamos mais uma vez, pela sua relevância, que os educadores não devem focar-se no défice com uma visão fatalista do

desenvolvimento, mas sim intervir de forma oportuna e dedicada, explorando a riqueza da interação social e envolvendo a família e a comunidade em todas as ações educativas possíveis.

A nossa existência pessoal tem como uma parte principal o ambiente familiar; onde ali são transmitidas experiências educativas fundamentais e a sua preparação adequada contribui para um melhor funcionamento para garantir as condições necessárias ao desenvolvimento socioemocional das crianças desde as primeiras fases da vida. É importante ressaltar que o funcionamento do sistema familiar adquire nuances especiais com o advento de uma criança com TEA, uma vez que os desafios de compreensão, explicação e educação inerentes ao transtorno provocam, em proporções variadas, níveis mais elevados de estresse, ansiedade e frustração de cada membro da família em comparação com a experiência familiar de crianças com desenvolvimento típico.

Visando esta ampla gama de reações emocionais adversas e problemáticas que ocorrem no seio da família afeta reciprocamente e negativamente a criança diagnosticada com esta condição de neurodesenvolvimento e pode até servir para reduzir os efeitos positivos da intervenção realizada por outros agentes socializadores. É possível afirmar que a atenção e orientação constante da família como agência socializadora por excelência é útil para o processo educativo da criança com TEA. Essa tarefa começa a partir do próprio diagnóstico, quando a família participa da avaliação diagnóstica da criança, recebendo todas as orientações pertinentes de neuropsiquiatras, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, etc.

Faz –se necessários diferentes estratégias e programas de intervenção precoce têm sido realizados para ensinar e promover comportamentos parentais que ajudem a quebrar a “cerca emocional” da criança com TEA e também lhes permitam superar o estresse, a depressão e a angústia de sua criação.

É necessário acrescentar que, a partir da escola inclusiva e comprometida com a transformação social, podem ser implementadas ações que contribuam para a educação familiar e garantam a sua participação e colaboração em atividades que visam o desenvolvimento mental e social das crianças com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky com a sua abordagem histórico-cultural constitui-se um excelente ponto de partida para realizar a educação e a socialização de crianças com TEA nas condições de desenvolvimento social contemporâneo.Com base nesta perspectiva, não só se dimensiona a importância da biologia, mas também como suporte básico e elementar, mas também se reconhece a interação social, a importância da estimulação nos primeiros anos de vida, o papel da família, o papel dos educadores e da família. -ação comunitária, como aquela que determina a configuração da personalidade da criança, principalmente com características complexas no seu neurodesenvolvimento.

Os seus postulados na educação aplicados nos afasta de uma visão fatalista do desenvolvimento, ao reconhecer que os processos psicológicos das crianças com TEA são organizados sob as mesmas leis das crianças com desenvolvimento típico. Portanto, a tarefa da escola que busca atender a diversidade de todos os seus alunos reside em compreender o quanto varia o desenvolvimento das pessoas com TEA de quando e de que forma é mais conveniente estimular o seu desenvolvimento, contando com a colaboração interdisciplinar e em participação oportuna da família.

Pensando assim, não se trata de abordar a complexidade do TEA como uma simples soma de defeitos neurobiológicos, mas sim contribuir com uma análise holística que devem permear em todos os momentos em que se possa decifrar elementos--chave na sua evolução psicológica, familiar e social. desenvolvimento. Passando assim, assumir o desenvolvimento da personalidade do autista podendo trazer mudanças positivas na sua detecção, educação e desenvolvimento, uma vez que o TEA é visto como um problema social. Sendo assim, numa posição vygotskyana vale destacar nos estabelecimentos de ensino as características positivas que as pessoas com esta condição apresentam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. Lutas pela equidade na educação: As obras selecionadas de Mel Ainscow . Routledge. 2015.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais , Quinta Edição . Associação Psiquiátrica Americana. 2013.

ANH, DTK E MARGINSON, S. (2013). Aprendizagem global sob as lentes da teoria sociocultural vygotskiana. Estudos Críticos em Educação, 54(2), 143-159.

CARRERA, B. E MAZZARELLA, C. Vygotsky: abordagem sociocultural. Educere , 5(13), 41-44. 2001.

SCHMIDT, Carlos; FINATTO, Mariele;

FERREIRA, Lívia. Atendimento Educacional Especializado e Autismo: Uma Aproximação as Práticas Baseadas em Evidências. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3990/7452>. Acesso em: 2 jun.2024.

SILVA, Lázara Cristina da. A LDB, As Políticas Públicas e a Formação de professores rumo ao paradigma da inclusão educacional, In: SILVA, Maria Vieira e MARQUES Mara Rúbia Alves (orgs). LDB: Balanços e perspectivas para a educação brasileira. Campinas. SP. Alínea. 2008.

VYGOTSKY, L. História do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores . Cientista Técnico. 1987.

VYGOTSKY, L. Fundamentos de Defectologia , Obras Completas , Volume V. Pessoas e Educação. 1989.

VYGOTSKY, L. Obras completas . t. V. Fundamentos da Defectologia. Pessoas e Educação. 1995.

VYGOTSKY, L. Ferramenta e sinal no desenvolvimento da criança. As Obras Coletadas de LS Vygotsky, Vol 6. Kluwer Academic/ Plenum Publishers. 1999.

VYGOTSKY, L. Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. IN: compilador AL Segarte. Psicologia do Desenvolvimento Escolar . Seleção de leituras . (págs. 45-60). Félix Varela. 2003.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol, sendo optativo;

3. Palavras-chaves: até cinco, separadas por ponto e vírgula;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site: www.abnt.org.br

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editoria, com o aval da diretoria;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas da Faculdade ITEQ Escolas - fone: 2074-5110. Os artigos para publicação deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno. Deverão ser utilizados os botões próprios situados ao lado esquerdo da referida área;

14. Atenção: Observe o calendário abaixo para recebimento dos artigos que deverá ser rigorosamente seguido; caso contrário os artigos serão agendados para a publicação do próximo mês.

MÊS PARA PUBLICAÇÃO EDIÇÕES 2024	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2023
FEVEREIRO	05/01/2024
MARÇO	05/02/2024
ABRIL	05/03/2024
MAIO	05/04/2024
JUNHO	05/05/2024
JULHO	05/06/2024
AGOSTO	05/07/2024
SETEMBRO	05/08/2024
OUTUBRO	05/09/2024
NOVEMBRO	05/10/2024
DEZEMBRO	05/11/2024

*Os artigos deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno, dia 5 do mês anterior a publicação, conforme tabela acima.
**Respeitar as datas para publicação. Caso contrário, não será possível a publicação no mês de referência.

COMISSÃO EDITORIAL