

V5 - N.04 - ABRIL 2023

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional



ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295
DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol.5, n.4 (abr. 2023) - São Paulo: Educar Rede, 2023.

616p: il. color.

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.revistaterritorios.com.br/>>

ISSN 2596-3309 (Digital) – ISSN 2596-3295 (Impressa). –

DOI 10 53782

1. Educação. 2. Jogos educativos. 3. Língua portuguesa – estudo e ensino.
4. Arte na educação. 5. Educação de jovens e adultos – Brasil.
6. Brasil. [Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (1996)].
7. Ambiente de sala aula. 8. Democratização da educação. 9. Educação pré-escolar. 10. Brincadeiras. 11. Santos, Nelson Pereira dos, 1928 -2018.
12. Cinema – Brasil. 13. Silveira, Nise da, 1905 – 1999. 14. Pessoas com deficiência mental- educação. 15. Relação homem-animal. 16. Literatura infanto-juvenil. 17. Aprendizagem. 18. Leitura. 19. Crianças – livros e leituras.
20. Incentivo à leitura. 21. Alfabetização. 22. Letramento. 23. Escrita – crianças.
24. Pessoas com deficiência auditiva- educação. 25. Educação bilíngue.
26. Língua de sinais. 27. Tecnologia e juventude. 28. Computadores e crianças.
29. Internet e crianças. 30 Internet e adolescentes. 31. Tecnologia educacional.
32. Inovações educacionais. 33. Ensino auxiliado por computador. 34. Covid 19, pandemia de, 2020. 35. Discriminação na educação – Brasil. 36. Cultura afro-brasileira. 37. Educação multicultural- Brasil 38. Racismo. 39. Negos- educação.40. Escolas – organização e administração. 41. Educação inclusiva.
42. Crianças autistas – educação. 43. Educação popular. 44. Freira, Paulo, 1921 – 1997. 45. Educação – Brasil. 46. Cidadania – Brasil. 47. Direitos humanos –Brasil.
48. Pessoas com deficiência – emprego. 49. Direito do trabalho – Brasil.
50. Brasil. [Lei n. 8213, de 24 de julho de 1991] 51. Interpretes para surdos.
52. Língua brasileira de sinais. 53. Educação à distância. 54. Ensino via *web*-Brasil. 55. Música na educação. 56. Matemática – estudo e ensino. 57. Índios da América do Sul – Brasil. 58. Linguagem e cultura. 59. Psicomotricidade.
60. Crianças –desenvolvimento. 61. Avaliação educacional – Brasil.
62. Rendimento escolar avaliação- Brasil. 63. Futebol – Brasil- história.
64. Sociedade Esportista Palmeiras – história. 65. Futebol – Brasil.
66. Times de futebol – São Paulo (SP) – história 67. Italianos – Brasil –história.
68. Inclusão escolar. 69. Pacientes hospitalizados – educação – Brasil.
70. Crianças – doentes- educação. 71. Lactantes – desenvolvimento.
72. Sociologia educacional. 73. Socialização. 74. Alfabetização. 75. Jogos e brincadeiras. 76. Reaproveitamento (sobras, refugos, etc.) 77. Sexo (biologia).
78. Doenças sexualmente transmissíveis. 79. Afeto (psicologia). 80. Educação afetiva. 81. Psicologia (educacional) 82. Educação especial. 83. Crianças com deficiência – educação. 84. Meio ambiente. 85. Ecologia. 86. Degradação ambiental. 87. Educação física para crianças. 88. Educação de crianças.
89. Base Nacional Comum Curricular. 90. Covid 19. 91. Aspectos psicológicos.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin – Bibliotecária – CRB – 8/5598

EDITORIAL

PRINCIPAIS MOTIVOS PARA TRABALHAR A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por meio de atividades artísticas, as crianças participam da concepção de uma ideia, materializando suas interpretações sobre o que foi aprendido, o que ajuda no desenvolvimento do pensamento e na compreensão das diferenças.

Os principais motivos para trabalhar a arte na educação infantil são:

- Expressar as emoções;
- Desenvolver a criatividade;
- Estimular a escrita;
- Aguçar a percepção dos sentidos;
- Reconhecer a si e aos outros;
- Ampliar o autoconhecimento;
- Desenvolver o pensamento crítico em relação à realidade.

Além disso, a arte também colabora fornecendo conhecimentos necessários para a vida em sociedade, pois capacita os indivíduos a enxergarem, de forma crítica, as situações e os elementos que o cercam.

O papel da arte na educação é de extrema importância para ajudar as crianças no desenvolvimento motor e cognitivo e para que cresçam exercitando o pensamento crítico. A arte é um meio de abrir portas e janelas para o pleno desenvolvimento intelectual e criativo do seu filho. Valorize-a na educação infantil.

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe

Revista TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

Profª Adriana de Souza
Profª Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Profª. Andrea Ramos Moreira
Profª Drª Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Profª. Debora Banhos
Profª. Erika de Holanda Limeira
Profª Juliana Mota Fardini Gutierrez
Profª. Juliana Petrasso
Profª. Marina Oliveira Reis
Profª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 5, Número 04 (Abril) - SP
ISSN 2596-3309 (Digital)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>
Rua João Burjakian 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

09 JOGOS SIMBÓLICOS E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

ADRIANA SAMPAIO CASTRO

22 A PRÁTICA DOCENTE E O
DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DO
ALUNO

ALANA DOS SANTOS BERTON DE SOUZA

31 AS ARTES NO AMBIENTE ESCOLAR

ALESSANDRA NASCIMENTO DA COSTA
NASCIMENTO

42 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) E A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC): INVISIBILIDADE,
CONQUISTAS E DESAFIOS

ALLAN VICTOR SOARES DA PAZ PEREIRA

49 AULA - COMO TORNÁ-LA UM ESPAÇO
DEMOCRÁTICO?

ANA CRISTINA MIRANDA PINA

55 REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA
IMPORTÂNCIA NA PRÁTICA DOCENTE

ANA MELICIA MORAES DE SOUZA

63 A BAHIA DE MANDACARU

ANA PAULA ANDRADE

70 NISE DA SILVEIRA E DEFICIÊNCIA
MENTAL: OS ANIMAIS COMO FERRAMENTA
PARA O ENSINO APRENDIZAGEM

ANA PAULA GOMES

82 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL
E DA LEITURA NA APRENDIZAGEM

ANA PAULA VENEGAS

88 A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM
DIFERENTES RECURSOS DE LEITURA E
METODOLOGIAS NOS ANOS INICIAIS

ANDRÉIA NUNES DINIZ

96 ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREIA RODRIGUES CRÓ DA SILVA

105 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE
PRÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO À
DISTÂNCIA

CINTYA DE OLIVEIRA SOUZA

116 BILINGUISMO: A LIBRAS E A INCLUSÃO NO
CONTEXTO ESCOLAR

CLENILDA DE ARAÚJO LIBARDI

125 USO DAS TECNOLOGIAS E O TEMPO EM
TELA

DANIELA FELIX

133 A EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA NUNCA
MAIS SERÁ A MESMA

DÉBORA CRISTINA RAMOS DA SILVA

SUMÁRIO

142 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
DÉBORA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

150 GESTÃO DEMOCRÁTICA UM OLHAR SOBRE
AS RELAÇÕES HUMANAS
DILZA RODRIGUES ALVES

161 EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ELAINE PARIS ANGIOLETTO

170 O PAPEL DOS CUIDADORES NO PROCESSO
DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
TEA
ELIZABETHE CAJÉ DE SOUZA SILVA

183 OS POVOS IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO
FABIANA SOUZA GUILHERME MAYER

192 A PEDAGOGIA NOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS
FÁGNA BARBOSA DA SILVA

200 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO
DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FATIMA CRISTINA FERREIRA ALVES

210 A CULTURA AFRICANA NO ÂMBITO
ESCOLAR
FELLIPE WILLIAM MARQUES MARTINS

220 SUJEITOS DE DIREITO
FERNANDA BONFIM MONFORT DE OLIVEIRA

228 A INSERÇÃO DA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
MERCADO DE TRABALHO
FERNANDA NOGUEIRA RAMOS

238 A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE
LIBRAS NA SALA DE AULA
FLÁVIA DE CAMARGO FERNANDES

245 O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO
POR MEIO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA:
CONSIDERAÇÕES RELEVANTES
JOYCE MARIA DE ARAUJO

253 LINGUAGEM MUSICAL NO CONTEXTO
ESCOLAR
JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA

261 CONTRIBUIÇÕES DE UMA TRAJETÓRIA
HIPOTÉTICA DA APRENDIZAGEM
PARA A RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES
PROBLEMAS DO CAMPO ADITIVO
JULIA MACEDO DE OLIVEIRA MORIOKA

274 POVOS INDÍGENAS: DESCONSTRUINDO
ESTEREÓTIPOS
JULIANA PEREIRA LESSA

282 RELAÇÕES ENTRE A APRENDIZAGEM
DE CONCEITOS MATEMÁTICOS E O
USO DA TECNOLOGIA NAS PROPOSTAS
EDUCACIONAIS
JULIANA SPILLA ANTEVERE

SUMÁRIO

292 PSICOMOTRICIDADE E LUDICIDADE

LEDA DE PAULA ABREU DOS SANTOS

303 A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO E DA BRINCADEIRA NA INFÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

LEYLLE KELL PONTES DE PAULA

313 INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

LIDIENE ORQUISA OTAVIANO

325 COMO UTILIZAR OS RECURSOS MIDIÁTICOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO

LILIAN CRISTINA AMESCUA QUIRINO

333 A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO AVALIATIVO PARA O PROCESSO EDUCACIONAL DA CRIANÇA

LILIANE MENDES ASSIS BERATA

344 AS ORIGENS DO PALESTRA ITÁLIA: FUTEBOL E OS IMIGRANTES ITALIANOS

LUCAS BORGES RAMALHO

355 O RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR E AS PRÁTICAS DOCENTES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES

366 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

LUMA CARLOS DELGADO

377 A CULTURA INDÍGENA E A NECESSIDADE DE REESCRITA DE UMA NOVA HISTÓRIA

MARGARIDA SANTINHO JACOBK

389 O CORONAVÍRUS E SUAS MARCAS NA EDUCAÇÃO

MARIA ANTONIA DOS SANTOS KITA

398 A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR

MARIANA APARECIDA GARCIA

407 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA

MARILENE RODRIGUES COSTA

418 O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARISTELA GOMES FERREIRA

426 A MÚSICA PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA COMO FATOR DE INCLUSÃO

MONALISA LAURA BARBOZA MARIANO

SUMÁRIO

441 LINGUAGENS E PRÁTICAS CULTURAIS

NATÁLIA GERALDA DO NASCIMENTO

448 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO MUDIÁTICO

NATASHA ZAMBROTTI DOMINGOS

459 EDUCAÇÃO ESCOLAR POR MEIO DA LUDICIDADE: UMA RELAÇÃO DE APOIO E ATENÇÃO

NATIELE CAVALCANTI DE LIMA

473 TIPOS DE AGRUPAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ODALEA CRISTINA GOMES BARBOSA

481 A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO SOCIAL NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E LIBERTÁRIA: APRENDIZAGEM INICIAL

PATRÍCIA DA CRUZ OLIVEIRA

492 MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS - O DESAFIO DO BRINCAR

PATRÍCIA MARIA DOS SANTOS

500 ABORDAGENS SOBRE DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS NO ENSINO DE BIOLOGIA

PAULA REGINA TOLEDO SARRAINO

512 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE COMO FATOR DE PREVENÇÃO DE PROBLEMAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RAQUEL GALDINO MARTINS

525 ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, IMPORTÂNCIA DE TODOS

ROSELI APARECIDA RAMOS DOS SANTOS

540 O ENSINO DE MÚSICA DE MANEIRA FACILITADORA NA EDUCAÇÃO

SILVANA DIAS DOS SANTOS

550 A CRISE AMBIENTAL

SIMONE APARECIDA ALVES

557 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

SUELEN TABATA GUSMÃO DA SILVA

568 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

TANIA REGINA MENDONÇA DE ABREU

578 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANA COIMBRA CARDOSO SILVA

585 AS BRINCADEIRAS E JOGOS COMO RECURSOS DE APRENDIZAGENS

TATIANA PAULA ROCHA OLIVEIRA

SUMÁRIO

**592 OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS
ESTABELECIDOS NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL**

THAIS DA CRUZ HEER

**600 ISOLAMENTO E SUAS CONSEQUÊNCIAS
PARA A SAÚDE MENTAL**

THAIS RESENDE BARRETO ZAMBON

**608 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O
MÉTODO FÔNICO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

VALÉRIA DE SOUZA OLIVEIRA

JOGOS SIMBÓLICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ADRIANA SAMPAIO CASTRO

Graduação em Educação Artística pela Faculdade de Ciências e Letras Nossa Senhora do Patrocínio (1993); Professora de Ensino Fundamental II - Arte - na EMEF Armando de Salles de Oliveira.

RESUMO

O objetivo que se pretendeu alcançar por meio desta pesquisa foi compreender como os jogos e brincadeiras se relacionam com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Para isso, foi adotada como metodologia a pesquisa bibliográfica, na qual foram consultados inúmeros teóricos que se debruçaram sobre o tema, tais como Piaget, Winnicott e Vygotsky. Por meio dos resultados obtidos, foi possível refletir sobre as práticas pedagógicas mais adequadas e necessárias para o desenvolvimento do trabalho com as crianças da Educação Infantil referente às noções simbólicas, por meio da utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras, concluindo que os jogos e brincadeiras possuem papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento infantil como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos simbólicos; Brincadeiras; Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a buscar compreender a como os jogos simbólicos na Educação Infantil contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

Parte-se da hipótese de que os jogos simbólicos desempenham significativo papel no processo de aprendizagem da criança, auxiliando no desenvolvimento de sua imaginação e de sua cognição.

O tema demonstra-se relevante por ser na brincadeira que a criança se defronta com desafios de pequenas ou grandes proporções e inicia então a busca de soluções para estas situações.

No ato de brincar a criança também representa a si mesma, o outro e o mundo, brincando a criança diverte-se, exercita-se mental e fisicamente, construindo assim seu conhecimento e aprendendo a conviver.

Este trabalho será resultante de pesquisa de revisão bibliográfica e abordará autores que

apresentam contribuições relevantes para o tema.

Para dar início à reflexão sobre as questões expostas, será apresentado um histórico da Educação Infantil, bem como uma perspectiva sobre as características das crianças na fase de 0 a 3 anos.

Em seguida, será realizada uma análise sobre o papel do dos jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.

Por fim, buscar-se-á compreender as concepções de diferentes autores a respeito dos jogos simbólicos, culminando em uma reflexão sobre sua relevância no processo de construção da identidade da criança.

O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a infância recebeu pouca atenção e atendimento até 1874, de acordo com Kramer (2003), que aponta o período de 1874 a 1889 como um momento em que alguns grupos, principalmente compostos por médicos, elaboraram projetos de atendimento a crianças que não chegaram a se efetivar.

Até 1974, a justiça se concentrava em questões relacionadas a bens, por meio do Código de Leis e Regulamentos Orphanológicos, dedicando-se a regulamentar o que dizia respeito a heranças, doações, criação de órfãos e tutoria.

Kramer (2003) sinaliza que o motivo que deu origem às primeiras ações dirigidas às crianças foi o alto índice de mortalidade infantil que, de acordo com os higienistas, ocorria por conta do nascimento de crianças que eram fruto do envolvimento entre escravos, ou até mesmo entre senhores e escravos.

A segunda justificativa para a questão da mortalidade infantil era a educação das próprias mães, que apresentava falhas no que concernia a conhecimentos sobre o corpo.

Também se considerava que muitas mães tinham problemas morais e intelectuais que as impediam de desempenhar corretamente seu papel, de forma que isto afetava os cuidados para com seus filhos, especialmente ao permitirem o aleitamento por escravas, expondo os bebês aos riscos que elevaram a mortalidade infantil a níveis alarmantes.

A ligação entre as duas causas se estabelece porque ambas culpam a família, além de colocarem nos negros escravos a origem de doenças. Os poucos projetos desenvolvidos [...] tinham, portanto, um caráter preconceituoso e valorizavam diferentemente as crianças negras (filhas de escravos) e as de elite (filhas de senhores). A conduta de uma suposta família abstrata era considerada como padrão (KRAMER, 2003, p. 49-50).

Segundo a autora, somente a partir do início do século XIX os cuidados com questões de ordem médica e escolar tiveram algum avanço, com o surgimento de instituições e leis que tinham como foco o atendimento às crianças.

Em 1899, surgiu o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com o intuito de

prestar atendimento a crianças de até oito anos de idade, bem como trabalhar na elaboração de leis que regulamentassem o atendimento dos recém-nascidos, o trabalho das amas de leite, a proteção de crianças trabalhadoras e aquelas que cometiam delitos. Também se destinava a oferecer auxílio aos menores pobres, abandonados e doentes.

Todas estas iniciativas estavam em torno da ideia da criação de maternidades e creches, por meio das quais os atendimentos que faziam parte dos objetivos do Instituto poderiam ser realizados.

A fundação do Instituto foi contemporânea a uma certa movimentação em torno da criação de creches, jardins de infância, maternidades e da realização de encontros e publicações. Em 1908, teve início a 'primeira creche popular cientificamente dirigida' a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX (KRAMER, 2003, p. 52).

Aranha (1989) destaca a contribuição de Friedrich Froebel, que nasceu na Turíngia e viveu entre 1782 e 1852, ao princípio das iniciativas em relação à educação voltada à primeira infância, de maneira que os chamados Kindergarten, que eram os jardins de infância, surgiram sob a ideia de que os anos iniciais da vida de uma pessoa são essenciais e decisivos para o seu desenvolvimento até a vida adulta.

A autora explica que a expressão "jardim de infância" não era por acaso, pois remete ao cuidado de um jardineiro para com a sua planta desde a fase de semente, e o zelo que ele dispensa para que cresça forte e bela.

Froebel valoriza, portanto, tudo o que promova tal desenvolvimento, privilegiando a atividade lúdica por perceber o significado funcional do jogo para o desenvolvimento sensório-motor. As habilidades são aperfeiçoadas por meio de métodos lúdicos por ele inventados. Por exemplo, os dons são materiais destinados a despertar a representação da forma, da cor, do movimento e da matéria, sendo constituídos de bola, esfera, cubo, cilindro e cubos desmontáveis. Froebel estava convencido de que a alegria do jogo levaria a criança, de forma mais tranquila, para a aceitação do trabalho (ARANHA, 1989, p. 186).

Muitos aspectos relacionados à fundamentação teórica da psicologia de Froebel receberam grandes críticas e foram amplamente questionados, lembra Aranha (1989), entretanto, é preciso reconhecer sua contribuição e influência no desenvolvimento da ideia de uma vertente da Educação que estivesse voltada às especificidades da criança.

Após este período, começou a tomar forma uma nova maneira de ver e interagir com as crianças, com base no comportamento compreendido como "civilizado", por meio do qual os ricos queriam distinguir-se dos pobres, de modo que:

a condição de ser adulto civilizado, distinto das camadas pobres e rudes, foi sendo elaborada não somente a partir das necessidades sociais de distinção de classes, mas também a partir da elaboração das prescrições de educação civilizada das crianças. Conter emoções em relação a ela, aplicar-lhe castigos e ensinamentos morais, acompanhar o seu desenvolvimento, além das fortes críticas ao seu abandono e as orientações para que as famílias assumissem a responsabilidade pelos seu cuidado, foram ações e ideias que consolidaram a produção de um novo lugar do adulto. Destaca-se, por exemplo, a organização da família nuclear e produção do padrão de comportamento da mulher adulta civilizada, ou seja, aquela que deve saber e assumir de modo esclarecido e consciente sua nova condição de mulher: ser mãe de família e esposa dedicada (SOUZA, 2010, p. 25).

Segundo Kramer (2003), o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil também atuou na realização de campanhas de vacinação e, em 1919, surgiu o Departamento da Criança

no Brasil, a partir de ações da equipe que fundou o Instituto. O Estado ficaria responsável por este novo Departamento, entretanto, não foi o que aconteceu de fato.

Criado e mantido em termos de recursos por Moncovo Filho, sem receber qualquer auxílio do Estado ou da municipalidade, o Departamento da Criança no Brasil – reconhecido de Utilidade Pública em 1920 – se atribuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil (KRAMER, 2003, p. 53).

O ingresso da mulher no mercado de trabalho foi uma das causas que trouxeram à tona a necessidade de fornecer atendimento às crianças. Contudo, é importante frisar que

o surgimento de instituições formais para o atendimento à criança aconteceu de forma gradativa, acompanhando as necessidades que eram criadas socialmente em diferentes contextos históricos. No mundo e no Brasil, o atendimento à criança pequena surgiu principalmente voltado às famílias de baixa renda, ou seja, de forma assistencialista. Sobre esse contexto, configurado pela mudança na estrutura da sociedade devido ao crescimento industrial e pelo advento de um proletariado industrial proveniente da zona rural para ser empregado nas atividades da cidade (...) Esse processo de urbanização e de industrialização intensificado no início do século XX, no Brasil, trouxe modificações à estrutura familiar. A mão de obra feminina passou a ser aproveitada nas fábricas, já que a masculina estava nas lavouras. Inicialmente, as mães passaram a encontrar soluções emergenciais, buscando alguém para cuidar de seus filhos. Por força dos sindicatos da época, muitas reivindicações foram feitas por melhores condições de trabalho; entre elas, a existência de locais para a guarda e o atendimento às crianças filhas das mães trabalhadoras (CARTAXO, 2011, p. 33-34).

O trabalho feminino foi regulamentado em 1923, conforme Cartaxo (2011), trazendo a garantia ao direito ao atendimento feito pelas creches e às saldas de amamentação. Entretanto,

ao serem constituídas para atender às pessoas de baixa renda, as instituições de educação infantil começaram a ser vistas de forma estigmatizada: as creches passaram a ser consideradas depósitos de crianças. Essas instituições assumiram, naquele momento, um caráter compensatório para sanar as possíveis faltas e carências das famílias. A rotina de trabalho dessas instituições ficou centrada na guarda e nos cuidados físicos da criança. Assim, a situação econômica precária e o ato de delegar a outrem a educação das crianças propiciou o surgimento da conotação negativa do atendimento à criança fora da família (CARTAXO, 2011, p. 37).

Os preconceitos que envolvem este estigma, de acordo com a autora, têm relação direta com o status socioeconômico da família, sugerindo que os pais da criança precisam de assistência para cuidar dos filhos porque são pobres e precisam trabalhar, ou que as mães não têm condições financeiras para pagar uma empregada que ajude a cuidar das crianças, de modo que possa aproveitar seu tempo livre.

Nesta situação, a concepção educacional é marcada pelo caráter assistencialista [...] e o atendimento é visto como um favor que é prestado aos excluídos. Essa ideia ainda persistiu na consciência coletiva por muito tempo e hoje está em vias de ser superada por novas políticas de atendimento, já que a educação infantil começou a ser considerada como alternativa para a tender a várias classes sociais (CARTAXO, 2011, p. 37).

Kramer (2003) considera a década de 1930 como um marco político com repercussões econômicas e sociais no Brasil, cujas transformações afetaram os âmbitos da educação e da saúde. O Estado Novo, que então se instaurava, traria novas configurações para o cenário brasileiro como um todo.

A causa da criança despertava o interesse das autoridades oficiais e consolidava iniciativas particulares. Num contexto de reforço ao patriotismo e por questões de conciliações políticas foram tomadas medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância (KRAMER, 2003, p. 57).

O Decreto nº 10.402, de 19 de novembro de 1930, instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública, segundo a autora, que era constituído pelos seguintes departamentos: Departamento Nacional de Ensino, Departamento Nacional de Saúde Pública, Departamento Nacional de Assistência Pública e Departamento Nacional de Medicina Experimental, entre outros órgãos. Este Ministério “criou, mais tarde, o Departamento Nacional da Criança, órgão que centralizou o atendimento à infância brasileira durante quase 30 anos” (KRAMER, 2003, p. 59).

Kramer (2003) sinaliza que o Departamento Nacional da Criança realizou campanhas na década de 1950 com foco médico-higienista. Estas campanhas tinham a finalidade de combater a desnutrição, oferecer vacinas e realizar estudos e pesquisas no Instituto Fernandes Figueira. Obras que visavam à proteção de mães e crianças no país, principalmente hospitais e maternidades, recebiam auxílio técnico para reformas ou ampliações. Estas campanhas atingiram efetivamente somente parte da população.

Uma vez que seu benefício não estava acessível a todos, passou-se a questionar o Estado de bem-estar social que era proposto e buscava-se alcançar.

Havia ainda programas que visavam ao fortalecimento da família e a educação sanitária.

Dentre as principais técnicas empregadas para o ‘fortalecimento’ das famílias constavam cursos e palestras dirigidos às equipes das instituições. Neles se enfatizava a necessidade tanto de que as escolas de serviço social colaborassem no que se referia ao ‘bem-estar’ da criança nas instituições, quanto a de que todos os membros de entidades públicas e privadas desenvolvessem ‘modernos’ conceitos de assistência infantil (KRAMER, 2003, p. 65).

Para a autora, as mudanças ocorridas no período compreendido entre 1960 e 1970 causaram grandes problemas em diversas áreas, chegando a afetar o Departamento Nacional da Criança, ocasião em que outros órgãos e setores tiveram que assumir a responsabilidade por algumas de duas atividades. Foi a lei 5.692/71 que trouxe uma significativa mudança na educação, tornando o ensino básico obrigatório e gratuito, sendo realizado em oito anos, sob a responsabilidade do município.

Tendo em vista esta enorme conquista, passou-se a considerar os problemas de evasão escolar como urgentes, assim como a repetência dos alunos mais pobres. Surge então a educação compensatória, que atualmente chamamos de educação pré-escolar, destinada a crianças entre quatro e seis anos de idade, em uma tentativa de preencher lacunas educacionais existentes especialmente nas classes de menor renda.

Na década de 1980, Kramer (2003) observa que grandes problemas na Educação surgem a partir da falta de políticas públicas para a integração de programas educacionais e programas de saúde, de um corpo docente com falhas em sua formação e qualificação, além da ineficiência no relacionamento entre família e escola.

A Educação Infantil passa por sua principal transformação quando recebe seu reconhecimento por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, e da elaboração dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil de 1998. Estes são momentos decisivos na

História da Educação Infantil, uma vez que no artigo 21º da LDB, a Educação Infantil passa a integrar a educação básica e se torna um direito de todos os cidadãos. Fica estabelecido que a educação escolar seria composta por: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (BRASIL, 1996).

O período que precede o ensino fundamental passou a integrar a Educação Básica, mostrando-se importante no desenvolvimento educacional da criança.

A LDB traz em seu artigo 11º as responsabilidades destinadas aos municípios no que tange à Educação Infantil:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Ficam também caracterizadas as etapas, os objetivos e as avaliações em relação ao atendimento da Educação Infantil no Brasil:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, um caminho extenso foi trilhado na busca de constantes melhorias e de atendimento pleno à infância.

Desde os passos iniciais até a oficialização dos direitos educacionais da criança presentes na LDB, muito trabalho foi feito, por vezes de maneira inábil ou com foco distorcido, contudo, cada iniciativa e cada nova tentativa de reconhecimento da infância foram primordiais para as conquistas alcançadas.

Ainda há muito a ser aprimorado, portanto é imprescindível que o movimento de reflexão e reformulação da Educação Infantil continue sempre.

O ingresso da criança na Educação infantil é um momento delicado e importante, que pode gerar ansiedade em todos os envolvidos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, algumas crianças podem se comportar de forma diferente da maneira como agem em casa, podem perder o apetite, ficar isoladas, retornar às fases de desenvolvimento já superadas, e até adoecer. Por isso, é indispensável que a instituição seja flexível e compreensiva, respeitando as singularidades e necessidades de cada criança (BRASIL, 1998).

Nos primeiros dias, ainda segundo o referencial, é recomendável que a criança não permaneça na instituição durante todo o período.

O ideal seria que, ao menos no primeiro dia, a criança pudesse estar acompanhada dos pais ou de alguém de sua confiança, para que se sentisse mais segura ao conhecer o novo ambiente e as novas pessoas que farão parte do seu dia a dia.

É importante que o professor seja paciente, pois o choro da criança pode fazer que os pais fiquem inseguros e ansiosos, e será preciso orientá-los para que se tranquilizem e compreendam que este momento faz parte do processo de adaptação.

As crianças de zero a três anos devem encontrar na instituição de ensino um ambiente acolhedor para que os seguintes objetivos possam ser alcançados:

Experimental e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia; familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz; interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene; brincar; relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses (BRASIL, 1998, p. 27).

Por volta dos três anos de idade, de acordo com o Referencial, a criança já pode alimentar-se sozinha, determinando seu ritmo e a quantidade de alimentos, uma vez que tenha tido a essa experiência.

Pode ser necessário que um adulto a auxilie em alguns momentos e com determinados tipos de alimentos. E também é nesta fase que pode ocorrer por parte da criança a rejeição em relação a alguns alimentos e também em relação à ajuda oferecida pelo adulto.

Algumas crianças nesta etapa já podem fazer uso do garfo e da faca na hora das refeições. Para isso é necessário que recebam orientação em relação ao cuidado que precisa ter com objetos pontiagudos e cortantes. É sempre indispensável a supervisão de um adulto. O cuidado com os dentes também deve ser estimulado constantemente (BRASIL, 1998).

Além dos aspectos já apontados, o RCNEI também apresenta considerações em relação à formação da identidade ao definir que a criança deve ser estimulada a “reconhecer o próprio nome, nome de algumas crianças de seu grupo e dos adultos responsáveis por ela” (p.66). Assim, a criança pode adquirir maior percepção e entendimento de si, e pode também se apropriar cada vez mais do que está ao seu entorno (BRASIL, 1988).

O PAPEL DOS JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), a Educação Infantil deve proporcionar à criança aprendizagens variadas a partir dos jogos e brincadeiras, como, por exemplo, o reconhecimento do próprio corpo, o do outro, para a construção da percepção e identificação das partes do corpo e dos movimentos, assim como o reconhecimento de sinais vitais e a verificação de suas alterações.

Para que essas atividades sejam desenvolvidas, torna-se fundamental a necessidade de o professor estar atento, realizando intervenções pertinentes para o melhor desenvolvimento das

atividades, por meio de conversas sobre as brincadeiras, nas quais os alunos podem expor suas preferências, assim como suas dificuldades em relação ao brincar.

Tais conversas podem ser muito proveitosas e significativas para compreender a relação das crianças com as atividades propostas, com os materiais e brinquedos utilizados, e sobre suas emoções e seus pensamentos sobre os jogos e as brincadeiras.

Esse diálogo pode enriquecer o ato de brincar, favorecendo o desenvolvimento das crianças.

Rau (2011) considera a utilização de jogos e brincadeiras na educação infantil como uma rica possibilidade de trabalho e desenvolvimento, ao destacar que seu uso “como recurso pedagógico possibilita a significação de conceitos para as crianças, por ser um dos únicos recursos que trabalha com diferentes tipos de linguagem ao mesmo tempo” (p. 149). Mas essa aplicação precisa ser realizada de maneira adequada:

o jogo utilizado em sala de aula é um meio para a realização dos objetivos educacionais. Assim, a atuação do professor interfere na valorização das características e potencialidades dos brinquedos e de suas estratégias de exploração. Ao utilizar o jogo como recurso pedagógico, ele pode oferecer informações sobre sua utilização, estimulando e desenvolvendo as potencialidades da criança em situações de aprendizagem (RAU, 2011, p. 151).

O brinquedo educativo pode ser uma forma de aprendizagem prazerosa das cores, formas, números, entre outros conteúdos. Possibilita o desenvolvimento infantil em seus aspectos: afetivo, cognitivo, físico e social, preenchendo, portanto, uma função lúdica e educativa.

Entretanto, Kishimoto aponta que:

Para se compreender a relevância das construções é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança que revelam complicadas relações. É importante, também considerar as ideias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para sua construção (KISHIMOTO, 2008, p. 40).

O conceito de regras necessárias para o funcionamento da brincadeira favorece a socialização da criança, de modo que ela aprende a lidar e interagir com diferentes emoções, significados e variados contextos, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que também frisa a importância do faz de conta para o desenvolvimento da criança em vários aspectos.

O jogo simbólico, ressalta Friedmann (1996), é uma maneira que a criança encontra de se comunicar com o mundo e de se expressar, na qual desenvolve habilidades, estrutura sua moral, interage com outros indivíduos e manifesta suas emoções.

O JOGO SIMBÓLICO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

É necessário frisar que, segundo Piaget (1978), o que caracteriza o jogo simbólico é a imitação. O autor aponta que a partir dos dois anos a criança começa a utilizar símbolos na representação daquilo que a cerca.

Este processo se deve ao momento do desenvolvimento em que a criança está adquirindo a interiorização da ação.

Ao cabo do período sensório-motor, entre 1 ano e meio e 2 anos, surge uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (um 'significado' qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.) por meio de um 'significante' diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc. (PIAGET e INHELDER, 2009, p. 51).

Para que a criança se aproprie do símbolo, ela precisa ter adquirido a capacidade de evocar um objeto ausente.

Piaget e Inhelder (2009) esclarecem que antes de chegar à complexidade do jogo simbólico, a criança passa pelo que ele chama de "imitação diferida" por volta dos 16 meses, na qual ela já começa a fazer imitações na ausência do modelo. Para os autores, na imitação,

(...) a representação em ato libera-se, então, das exigências sensório-motoras de cópia perceptiva direta para atingir um nível intermediário em que o ato, desligado do contexto, se torna significante diferenciado e, conseguinte, já em parte, representação em pensamento (PIAGET e INHELDER, 2009, p.55).

O jogo simbólico ajuda a criança a se adaptar ao mundo social dos mais velhos, com suas regras que são exteriores à criança.

A assimilação do real por meio do jogo, de acordo com Piaget e Inhelder (2009), possibilita a acomodação dos modelos exteriores. Além disso, o autor sinaliza que "(...) o instrumento essencial da adaptação social é a linguagem, que não é inventada pela criança, mas lhe é transmitida em formas já prontas, obrigadas e de natureza coletiva" (p.57).

O jogo simbólico tem a característica de proporcionar a assimilação e viabilizar as mudanças necessárias ao eu.

Entre as funções de altíssima relevância atribuídas aos jogos, às brincadeiras e ao brincar, em geral, pode-se destacar que

a brincadeira desenvolve capacidades sensoriais, rítmicas, perceptivas e espaciais. Brincar também favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da atenção, da concentração e da memória, aspectos que contribuem para todo tipo de aprendizagem. Porém, há dois aspectos desenvolvidos pelas brincadeiras que são essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil: a imitação e a imaginação (RAU, 2011, p. 157).

Kishimoto (1994) aponta que Wallon vê:

(...) na imitação, uma participação motora do que é imitado e um certo prolongamento da imitação do real. Entre dois autores, a imagem é considerada como um prolongamento do que é, na origem, a imitação do real. Ou seja, que a origem da representação está na imitação (KISHIMOTO, 1994, p. 41).

A autora lembra ainda que Wallon classifica os jogos de quatro maneiras: funcionais, de ficção, de aquisição e de construção, de forma que os funcionais correspondem a atividades lúdicas que representam movimentos considerados mais simples, tais como balançar objetos, chacoalhar dedos e encolher e esticar braços e pernas. Enquanto que, as brincadeiras de faz de conta, por exemplo, com bonecas, são as atividades lúdicas de ficção.

Já as atividades de aquisição são aquelas que proporcionam aprendizado por meio do ver o do ouvir. Por fim, nos jogos de construção as crianças combinam, criam e modificam objetos na tentativa de interpretar e compreender melhor o todo. Além disso, a autora nota que "(...) esse autor se aproxima de Vygotski quando analisa o psiquismo infantil como resultado de processos sociais.

Na origem da conduta infantil o social está presente no processo interativo da criança com o adulto que desencadeia a emoção responsável pelo aparecimento do ato de exploração do mundo” (1994, p. 41).

A autora destaca também que no pensamento vygotskiano:

(...) antes da interiorização, não existe atividade simbólica. É esta definição do simbolismo que cria a diferença da interpretação entre autores vygotskianos, piagetianos e wallonianos. O que os russos chamam jogos imitativos, os autores de língua francesa chamam jogos simbólicos. Para os vygotskianos, os jogos são condutas que imitam ações reais não apenas ações sobre objetos ou uso de objetos substitutos. Não há atividade propriamente simbólica se os objetos não ficam no plano imaginário e são evocados mais por palavras que por gestos. (...) Para os seguidores de Vygotski, o ato lúdico propriamente dito começa aos 3 anos com o de papéis, diferindo de Piaget que propõe o de exercício no nível sensório-motor. (KISHIMOTO, 1994, p. 42).

Para Winnicott (1975), “(...) é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (p. 79).

Dessa forma, o autor acredita que o brincar seja essencial por permitir essa manifestação da criatividade.

Kishimoto (1994) lembra que o jogo simbólico está relacionado à ideia de simbolização, isto é, possibilita à criança desfrutar de uma presença ou permanência de alguma coisa. O brincar é o que torna isso possível, pois é pelo faz de conta que a criança imagina coisas irreais, abstratas e externas para a sua realidade.

Assim, o jogo simbólico consiste em a criança poder representar alguma coisa a um significado qualquer: objeto, acontecimento por meio de um significante que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental e gesto simbólico (PIAGET, 2010).

Na perspectiva de Piaget (1964), os jogos simbólicos configuram, nos primeiros anos da infância, uma atividade solitária que está fortemente ligada ao surgimento da linguagem, que também se coloca como uma forma de representação para a criança.

Mais adiante em seu desenvolvimento, ela passa a realizar brincadeiras em que reproduz situações da vida cotidiana e papéis sociais, demonstrando a internalização de determinados símbolos coletivos.

A função simbólica é manifestada por meio do faz de conta, fazendo parte do período pré-operatório.

Para o autor, a aquisição desta habilidade de lidar com o símbolo permite à criança possibilidades de assimilação e adaptação.

Se Piaget compreende o brincar de faz de conta como algo que auxilia a criança a assimilar melhor suas próprias necessidades, bem como a realidade que está ao seu redor, Vygotsky (1991) aprofunda ainda mais esta ideia ao apontar que o brincar cumpre um também um papel que diz respeito à construção de um mundo imaginário no qual a criança pode não somente identificar e compreender seus desejos não satisfeitos, como também realizá-los de alguma forma.

Assim, a criança não somente pode compreender melhor a realidade externa, mas também tem a possibilidade de criar sua própria realidade, a qual atende a seus anseios, preferências e desejos, com sua lógica e regras, mas que, na verdade, possui claros pontos de intersecção com o real impresso em sua vida familiar e cotidiana.

O jogo simbólico cumpre uma função muito importante em relação à representação de fantasias ligadas à ira e à hostilidade, o que demonstra a que esta atividade é essencial para que a criança possa elaborar internamente suas frustrações e as sensações que podem causar desconfortos e significa obstáculos e até motivos de sofrimento.

Dessa forma, o faz de conta se mostra como um recurso que a criança pode utilizar para lidar com dificuldades psicológicas.

Com base no que foi apresentado, pode-se considerar o jogo simbólico como uma linguagem de suma importância para a construção e o desenvolvimento do pensamento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores utilizados neste trabalho deixam claro que o brincar viabiliza a construção do conhecimento por parte da criança, potencializando fortemente a internalização dos conteúdos e das regras sociais necessárias. É no jogo que a criança utiliza sua fantasia, sua imaginação e aprende a respeitar o espaço coletivo, a se organizar, a perceber o mundo ao seu redor e se relacionar com ele de maneira positiva.

De maneira geral, os autores consultados na presente pesquisa compreendem o jogo simbólico como elemento fundamental para o desenvolvimento do ser humano, seja no âmbito individual ou social.

Desde que apropriadamente mediados pelo professor, os jogos e as brincadeiras podem servir a finalidades diversas no processo de aprendizagem, otimizando significativamente a apreensão de conteúdos. Para isso, o professor precisa ser um constante estimulador da curiosidade e da criatividade das crianças, de maneira que consiga despertar e manter nelas um interesse verdadeiro pelo conhecimento de maneira natural, espontânea e agradável.

A brincadeira oferece à criança a oportunidade de explorar e manifestar sua criatividade, experimentar novas possibilidades de contato com a realidade, com o meio e com as pessoas em volta, além de contribuir imensamente para a sua socialização, para a estruturação de sua personalidade e autonomia, assim como seu bom desenvolvimento e ação no ambiente em que está inserida.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 5.692/71.** agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso 23 abr. 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96.** dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

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

CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Pressupostos da educação infantil.** 1. ed. Curitiba: IbpeX, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender – O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 7. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____.; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança.** Trad. Octavio Mendes Cajado. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

_____. **A formação do Símbolo da Criança: Imitação, Jogo e sonho, Imagem e Representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.

SOUZA, Gizele de. **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. 1991. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf> >. Acesso 23 abr. 2023.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A PRÁTICA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO DO ALUNO



ALANA DOS SANTOS BERTON DE SOUZA

Graduação em LETRAS pela UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO (UNICID- 2008); Especialista em LÍNGUA PORTUGUESA pela PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC- 2011) Coordenadora Pedagógica - na EMEF Guilherme de Almeida.

RESUMO

Considerando as demandas da atualidade, é notório que o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula deverá ser revisto, uma vez que os estudantes deverão ter uma participação ativa no processo de interação social, dominando as variedades da língua em seus diversos contextos socioculturais. Para tanto, cabe aos professores utilizarem metodologias ativas que valorizem o conhecimento prévio das crianças e jovens, assim como, a realidade em que estão inseridas, tornando-os sujeitos ativos nesse processo. Desse modo, as deficiências linguísticas poderão ser supridas durante a educação básica, propiciando uma participação mais efetiva desses estudantes nas práticas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa; Metodologias ativas; Interação social.

INTRODUÇÃO

Nas aulas de língua portuguesa, é de extrema importância que haja um trabalho focado no desenvolvimento linguístico dos estudantes, tendo por foco a utilização de uma língua contextualizada, permitindo que sua utilização se concretize em diferentes práticas sociais.

Para que esse trabalho seja realizado adequadamente, é necessário que o professor compreenda a linguagem como forma de interação entre sujeitos, assim, tendo implicações diretas no modo em que se organiza o processo de aprendizagem, por meio da reflexão de suas práticas pedagógicas.

Desse modo, há o seguinte questionamento: Por que no ensino de língua portuguesa ainda se desconsidera a variedade linguística presente nas práticas sociais dos estudantes?

Para que esse trabalho se concretizasse, além de tentar fazer uma reflexão e responder à questão acima, estabelecemos como objetivo geral: fazer que o professor reflita sobre o trabalho com o desenvolvimento linguístico nas aulas de língua portuguesa.

Além do objetivo geral, o trabalho também apresenta objetivos específicos como:

- i) refletir sobre uma prática de ensino de língua portuguesa que valorize o desenvolvimento linguístico dos estudantes;
- ii) mostrar o quanto é importante que se desenvolva um trabalho tendo por foco a utilização da língua como pertencente a uma prática social.

Alguns professores de língua portuguesa, juntamente com a sociedade, possuem uma visão tradicionalista de ensino. Essa visão contribui para que todo o conhecimento linguístico que o aluno já possui ao chegar à escola seja desconsiderado pelo professor. Isso acontece porque, na visão tradicional, a única variante considerada válida é a norma culta. Fazendo, então, com que a função da escola seja a de desenvolver no aluno o domínio dessa norma, uma vez que o aluno, ao chegar à escola, conhece as demais variedades linguísticas, que além de serem desconsideradas pelo professor tradicional, são desvalorizadas pela própria sociedade.

Para que essa visão tradicionalista se concretize, as aulas de língua portuguesa são resumidas ao ensino de gramática normativa. O ensino tradicional visa, por meio da valorização da norma padrão, à uniformização da língua, desvalorizando, então, as outras variedades. Essa realidade persiste porque muitos não aceitam a ideia de que o conjunto de variedades constitui uma língua.

Faraco (2008, p.31) afirma que:

no plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o próprio conjunto das variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea.

Devemos deixar claro que o aluno deve ter acesso à norma culta, e esse acesso, querendo ou não, se dará por meio do ensino de língua portuguesa, mas o aluno da mesma forma que deverá ter contato com a norma culta e, até mesmo, por meio de textos literários, com a norma padrão, deverá ter contato com as demais variantes da língua. Não podendo esquecer que o aluno deverá dominar plenamente nossa língua, ou seja, conhecer toda a sua variedade, para que possa se comunicar de maneira adequada em diferentes contextos sociais.

Ao entrar em contato com essas variedades linguísticas, o professor contribuirá para que haja o desenvolvimento da competência linguística do aluno, pois esse deverá ser considerado o objetivo a ser atingido nas aulas de língua materna.

Para que haja mudança significativa nas aulas de língua portuguesa, é necessário que o professor tenha um conhecimento amplo, consistente e crítico sobre a nossa língua, descobrindo, então, que não se resume e jamais se resumirá à norma culta. Possivelmente, desse modo, deixará o tradicionalismo de lado e trabalhará com aulas de português voltadas à realidade do aluno.

Os nossos alunos jamais poderão ser vistos como estrangeiros ao entrarem na escola, pois carregam consigo uma bagagem linguística significativa que deverá ser reconhecida e desenvolvida por seus professores.

A sociedade também deverá mudar determinados conceitos, pois a partir do momento em

que desvaloriza certas variedades linguísticas e apoia o ensino tradicional, ela pode contribuir para o crescimento relacionado aos preconceitos linguísticos e, até mesmo, aos preconceitos sociais. Desse modo, é necessário que todos na sociedade tenham uma visão mais adequada do fenômeno da linguagem.

A PRÁTICA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DO ALUNO

Neste artigo, comentaremos a importância de uma prática docente atualizada que vise ao desenvolvimento linguístico do aluno, descreveremos também, qual a contribuição do curso de Letras para uma prática docente eficaz.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DO ALUNO

Tratando-se de dialetos padrões e populares, deve-se lembrar de que não cabe à instituição de ensino a simples substituição da norma coloquial usada na língua funcional do aluno pela norma culta usada na língua funcional da escola, de acordo com Bechara (2007, p.40). Cabe ao professor e à escola, por meio do reconhecimento da variação linguística, transformar o aluno em cidadão e poliglota em sua língua materna. Muitos professores acabam confundindo o ensino de língua materna com o ensino de língua estrangeira, pois acreditam que o aluno não possui um conhecimento de língua, isto é, acreditam que o primeiro contato do aluno com a língua portuguesa será nas aulas de língua materna, essa visão deve ser mudada. Uma vez que, o objetivo da escola consiste na formação, aperfeiçoamento e controle das diversas competências linguísticas do aluno.

Conforme Luft (1985, p.78), já que o objetivo da escola é desenvolver a competência linguística do aluno, é necessário que o professor de língua materna seja bem-preparado, com mais fundamentação linguística atual e realista, para que se possa ter um ensino mais eficiente, adequado à realidade do país, dos alunos, da escola.

Além disso, Luft (1985, p.75) defende que o realismo é indispensável ao professor: a língua é como é, e não como deveria ser como o professor quereria que fosse, como os gramáticos pretendem impor que seja, presa a modelos do passado.

Do contrário, haverá uma contribuição no fracasso escolar, pois este, por muitas vezes, é somente atribuído aos alunos, esquecendo-se que os professores e suas estratégias são também colaboradores para que esse fato persista. Esse quadro poderá mudar somente quando existir certo reconhecimento por parte da escola e de seus professores.

Para que haja uma significativa mudança no quadro de fracasso escolar, não cabe ao professor somente substituir a teoria abordada em sala, por exemplo, tem como foco a teoria baseada na gramática normativa e a substituirá pela teoria baseada na linguística, pois foi esta que aprendeu na faculdade de Letras. Isso, na verdade, é outro equívoco, porque não é para se mudar a teoria, mas sim, a prática de ensino.

O professor de educação básica teria que ter em mente que está formando seus alunos para que possam ser cidadãos úteis e operantes dentro da sociedade, assim fazendo a diferença. Essa mudança deve acontecer, porque muitos acreditam que formarão seus alunos para serem literários, gramáticos, filólogos ou universitários, resumindo, seres incapazes de atuar, de se expressar corretamente no cotidiano. Talvez, os professores universitários, aqueles que ajudaram na formação desses professores de educação básica, tenham uma parcela de culpa, pois se esqueceram de estimular o futuro mestre a nutrir-se de determinadas informações e conhecimentos de bibliografias básicas capazes de modificar atividades e, até mesmo, a didática em sala de aula, assim, proporcionando melhores condições para a formação de seus alunos.

Ao ensinarmos gramática, queremos que o aluno domine a língua para que possa ter uma competência comunicativa, porém é necessário que se entenda que o domínio de uma língua não se dá por meio de incorporação de itens lexicais, de estruturação de enunciados ou princípios de como construir um texto. Na realidade, aprender uma língua, segundo Travaglia (2002, p.107), implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua.

É necessário que se tenha em mente que o objetivo de ensino de língua portuguesa é propriamente desenvolver a competência comunicativa, pois assim teremos um ensino produtivo, focando na aquisição de novas habilidades linguísticas.

Para que se tenha um ensino produtivo, a linguagem deve ser vista e utilizada como uma forma de interação; o texto deve estabelecer efeitos de sentido numa interação comunicativa e a reflexão deve ser exigida tratando-se do domínio da linguagem.

A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE LETRAS AO ATUAL ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O insucesso das aulas de língua materna e a insatisfação de seus alunos devem ser atribuídos também aos cursos de Letras que formaram nossos atuais professores de educação básica, porque houve um isolamento do curso, não houve interação entre teoria e prática, entre faculdades de educação e colégios de aplicação. Essa falta de interação faz com que os cursos de Letras idealizem a educação, idealizem a prática de ensino, desse modo, o professor ao lecionar, se sente perdido, pois o que lhe foi passado na faculdade não faz parte da realidade educacional. Essa falta de preparação contribui para que o professor não adote métodos e procedimentos mais eficazes que possam melhorar o desempenho de seus alunos nas aulas de português e, até mesmo, proporcionar a qualidade de ensino por meio de práticas mais significativas.

Para que haja uma mudança significativa, será necessário que os cursos de Letras estimulem a divulgação dos estudos correntes da realidade linguística brasileira e o desenvolvimento de pesquisas visando à criação de uma pedagogia adequada a nossa realidade. Será também indispensável garantir oportunidades de formação continuada aos professores já em atividade, proporcionando uma maior atualização, tratando-se dos aspectos linguísticos ligados a realidade do nosso ensino.

Na teoria, o professor traz da universidade conhecimentos considerados relevantes para o

ensino que irá ministrar nas aulas de português na educação básica. Ele tem autonomia e liberdade para escolher sua prática pedagógica, conhece as necessidades de seus alunos e sabe supri-las.

Infelizmente, a realidade é diferente, pois o professor traz do curso de Letras uma quantidade de conhecimentos desconexos cuja relevância pedagógica é obscura, tem poucas chances de optar por práticas educativas diferentes e, além de não conhecer a bagagem linguística de seus alunos, não sabe o que é melhor para eles.

Podemos ressaltar que os cursos atuais de Letras, na maioria das vezes, têm duração de apenas três anos, houve uma diminuição em sua carga horária, fazendo com que a qualidade de seu ensino diminuísse, formando professores de educação básica não qualificados refletindo, assim, na sala de aula.

Seria importante que a população entendesse que a educação básica está associada ao ensino superior, desse modo, ao formarmos professores não qualificados, jamais conseguiremos alcançar uma educação básica de qualidade. É fundamental que haja um investimento focando na qualidade de ensino das universidades, mais propriamente, na qualidade de ensino dos cursos de Letras. É necessário que as universidades formem professores pesquisadores, capazes de utilizarem métodos adequados à realidade de seus alunos e, até mesmo, uma pedagogia eficiente. Para isso, o professor deverá entender que o ensino de língua portuguesa focado no desenvolvimento da competência linguística do aluno, é essencial, pois fará com que o aluno saiba se expressar adequadamente em diversos contextos, assim, surgindo boas oportunidades, abrindo portas em sua vida social.

Possenti (2006, p.47) afirma que o domínio da língua acontecerá por meio de práticas efetivas, significativas, contextualizadas:

O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. A escola poderia aprender muito com os procedimentos “pedagógicos” de mães, babás e mesmo de crianças. O fato de que as crianças não façam exercícios, não repitam formas fora de um contexto significativo não significa que não sejam expostas suficientemente às línguas.

Antes de chegar à escola, os alunos já têm certo domínio da língua e isso foi concretizado por meio de atividades frequentes e contextualizadas promovidas pela família ou pessoas mais ligadas a realidade do próprio aluno. Seus erros linguísticos foram corrigidos, porém de um modo que não se recriminasse, humilhasse ou reprovasse alguém. Exercícios de fixação, recuperação ou castigo não fazem parte do ensino promovido antes da escola, das atividades linguísticas da vida. Isso nos leva a crer que a escola e seus professores deveriam ter como fonte de inspiração a metodologia criada nas casas e nas ruas, que até então, são consideradas mais eficazes, com valores mais significativos. Desse modo, minimizaríamos o fracasso escolar, o desgosto promovido aos alunos nas aulas de língua materna.

O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DO ALUNO NA TEORIA E NA PRÁTICA

O professor de português deve se conscientizar de que o real objetivo das aulas de língua portuguesa é desenvolver a competência linguística do aluno. Essa visão deve partir também da

própria sociedade, iniciando-se pela distinção entre o professor de língua materna e os professores das demais disciplinas. Essa distinção deverá acontecer, porque o professor de língua portuguesa não tem a função de iniciar seus alunos na prática da língua, mas sim, de desenvolver a prática da língua que eles trazem à escola, que eles adquiriram na vida familiar, social. Desse modo, as várias formas de competência com que a criança chega à escola são a matéria-prima que deverá ser trabalhada pelo professor.

Esse trabalho deverá acontecer de tal modo que possibilite o uso da competência em questão, da maneira mais eficaz possível pela criança, realizando então, as funções próprias da língua, por exemplo, comunicar-se de maneira clara e eficaz com os outros falantes da língua, elaborar conceitos que permitam organizar a percepção do mundo, entre outros.

Infelizmente, a escola ao invés de centrar-se em seu real objetivo, por ser um organismo tradicional, centra-se em criar uma outra competência linguística no educando que supostamente coincide com a competência linguística das classes mais prestigiadas, conhecidas como classes mais cultas. Isso acontece por meio do monitoramento consciente do próprio desempenho linguístico do aluno, isto é, o próprio aluno monitora o modo do qual se expressa por meio da língua.

Essa atitude, esse método encontrado na escola, mais propriamente nas aulas de língua portuguesa, pode ser considerado algo ineficaz, porque cria uma competência que não deveria ser criada, mas sim desenvolvida, e acaba alimentando uma falsa realidade, um falso conhecimento conhecido como culto, anulando, então, um conhecimento que o aluno já possui.

Não podemos negar que é importante que o maior número de pessoas domine o português culto e tenha acesso ao nosso português dito padrão, porque de acordo com Ilari & Basso (2006, p.231), é nessa variedade que foi escrita a maior parte dos textos que todos precisam conhecer para que se possa desenvolver de forma plena seu papel de cidadão. Assim, abrir mão do português culto seria um crime, reforçando situações de exclusão de que sofre secularmente o país.

Temos que ter consciência de que expressar-se por meio do português padrão não é apenas uma decisão pessoal e livre por parte do aluno, essa escolha, os erros encontrados nos falares dos alunos, podem ser considerados manifestações de uma mudança ou de uma tendência de língua, ou seja, marcas de uma variedade linguística que a escola insiste em acreditar que não existe.

Ao analisarmos o atual ensino de língua portuguesa encontrado nas escolas, podemos afirmar que além de ineficaz é carregado de gramática, pois o ensino gramatical é na prática a única solução que a escola tem dado à necessidade de ensinar a norma padrão, num contexto linguístico em que essa norma se afasta do uso corrente.

A escola passa à sociedade a visão de que escrever bem é escrever correto, esquecendo-se de que a clareza apresentada em um texto é algo também essencial. Por aceitar essa visão, a própria sociedade cobra da escola esse tipo de ensino, alimentando, então, essa prática que raramente é quebrada.

Nessa prática de ensino, o professor é visto como detentor do poder, do conhecimento por ter a capacidade de manusear e interpretar a gramática da língua.

A visão de um bom professor de língua não poderia se resumir somente por esse conceito, pois um verdadeiro profissional deve saber tomar partido diante das representações correntes dos fenômenos linguísticos, deixando o preconceito de lado e focando no entendimento e na resolução de problemas que envolvam o uso da linguagem.

O professor de português tem o dever de trabalhar juntamente com seus alunos e de superar a diferença, a distância criada entre a fala da maioria da população e uma norma culta construída à revelia do uso, trabalhando assim, a inclusão e não a discriminação como normalmente acontece na realidade educacional do nosso país.

A REAL SITUAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Em 1996, houve uma reforma do ensino que buscou introduzir no sistema educacional brasileiro uma concepção pedagógica que, em tese, descentraliza o processo decisório e flexibiliza a organização curricular. Deixou-se a cada unidade escolar as tarefas de traduzir as diretrizes gerais em projetos curriculares próprios.

Essa Base Nacional Comum que trouxe autonomia tanto às escolas estaduais quanto às escolas municipais foi nomeada Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Na área de língua portuguesa, os Parâmetros para o ensino fundamental conceituam a língua como uma atividade socio interacional e histórica, dão ênfase ao domínio das práticas sociais de língua falada e de língua escrita.

No caso do ensino médio, os Parâmetros tiveram como intuito estimular a escola a adotar a prática da interdisciplinaridade.

Ao analisarmos a atuação de nossos professores de língua portuguesa, nos últimos anos, ou melhor, a partir do momento em que os PCN foram instituídos no ensino, fica evidente que eles não foram assimilados pela escola e, por consequência, pouco ou nada tem significado para o seu cotidiano.

Podemos fazer essa afirmação, pelo fato de que a concepção pedagógica que sustenta os Parâmetros foi uma tentativa de inovar a organização curricular e os Parâmetros de Língua Portuguesa buscaram fazer uma síntese de toda uma concepção de ensino de língua materna conforme formulado pelos linguistas na década que lhes antecedeu, porém nada mudou na realidade educacional de nosso país. A intenção dos PCN era e é inovar o ensino de língua portuguesa tendo por base os conceitos da linguística, isto é, o trabalho com a variação e com os gêneros textuais.

Infelizmente, muitos professores não estão preparados, não possuem base teórica adequada e, então, insistem em cultivar o tradicionalismo em suas aulas.

É por isso que não podemos negar que é indispensável rediscutir a formação dos docentes, garantindo-lhes um bom domínio das práticas de língua oral e escrita e um saber amplo, consistente e crítico sobre a língua.

É necessário lembrar que boa parte dos nossos professores de educação básica não tem em sua formação para o magistério qualquer estudo sistemático da e sobre a língua.

Para que se mude essa realidade, não é possível deixar de investir na efetiva profissionalização dos docentes, redesenhando as carreiras, melhorando-lhes os salários e as condições de trabalho.

Devemos ressaltar que o Brasil desde o ano 2000 participa do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), no qual tem ficado em última colocação.

Esse diagnóstico nos mostra a real necessidade de haver mudanças radicais no ensino de português, porém não se vê, ainda, uma política efetiva nessa direção.

Por meio dessa realidade, cabe a nós professores e cidadãos brasileiros refletirmos sobre a necessidade de haver tal mudança e uma implantação de uma política efetiva que vise à melhoria da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o atual ensino de língua portuguesa, perceberemos que algo de errado está acontecendo, pois nossos alunos saem da escola sem total domínio da língua materna, pois por muitas vezes, não conseguem usá-la de maneira adequada em diversos contextos sociais.

O objetivo dessas aulas de língua portuguesa é desenvolver a competência comunicativa dos nossos educandos para que se tornem “políglotas de sua própria língua”, mas não é isso que acontece dentro da nossa realidade.

No atual ensino de língua portuguesa, aborda-se a gramática, pois não devemos esquecer que ela deve ser vista como um elemento fundamental nessas aulas, mas centra-se totalmente nela, esquecendo-se de que nosso objetivo é formar cidadãos competentes que possam utilizar nossa língua de um modo adequado em diversas situações de interação.

Os alunos saberão utilizar nossa língua de um modo adequado, a partir do momento que os professores de língua materna proporcionarem determinados contatos com as variedades existentes em nossa língua. Caso isso não aconteça, nossos alunos continuarão sendo vistos como deficientes linguísticos.

Para que se possa propor uma determinada mudança dentro da realidade educacional do nosso país, é necessário que não só os professores, juntamente com a escola, valorizem a existência das variedades linguísticas, pois é necessário que a própria sociedade as reconheça. Esse reconhecimento se dará a partir do momento que os próprios cidadãos aceitarem que a variedade linguística é fruto da variedade social.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 2006.

Currículo da Cidade: **Ensino Fundamental. Componente Curricular: Língua Portuguesa.** Secretaria Municipal da Educação da Cidade de São Paulo (SME-SP).

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2009.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua.** Porto Alegre: L&PM, 1985.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Gramática: ensino plural.** São Paulo: Cortez, 2007.

AS ARTES NO AMBIENTE ESCOLAR



ALESSANDRA NASCIMENTO DA COSTA NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia conclusão 2004, pela FIT- Faculdade de Itapecerica da Serra; Graduação: Artes Visuais em 2022, pela Faculdade Educamais; Pós-graduação: Arte e Educação em 2018 Pela FACOL- Faculdade Orígenes Lessa; Pós-Graduação: Ludopedagogia, em 2022 Pela FAVENI- Faculdade Venda Nova Imigrantes.

RESUMO

Esse artigo vem buscar reflexões a respeito das Artes Visuais no ambiente escolar. O estudo das artes visuais fornece o ambiente de estufa que traz os benefícios instrumentais e intrínsecos das artes em uníssono. Torna-se um fórum para explorar novas possibilidades e criticar presunções e preconceitos existentes sobre arte e vida. A arte é uma linguagem de imagens visuais que todos devem aprender a ler. Nas aulas de arte, se faz imagens visuais e se estuda imagens. Cada vez mais, essas imagens afetam as necessidades, o comportamento diário, as esperanças, as opiniões e os ideais finais. É por isso que o indivíduo que não consegue entender ou ler imagens tem uma educação incompleta. Não se pode tocar na arte sem tocar nos valores: valores sobre o lar e a família, o trabalho e o lazer, o indivíduo e a sociedade, a natureza e o meio ambiente, a guerra e a paz, a beleza e a feiura, a violência e o amor.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente Escolar; Artes Visuais; Benefícios.

INTRODUÇÃO

A Arte no ambiente escolar é um fator desencadeante que concentra desenvolver cultura, conhecimento, criatividade, sensibilidade e liberdade de expressão. Por meio deste ensino é possível trazer para o aluno a análise, a observação e a reflexão do mundo em sua volta.

Pode se dizer que este ensino, no entanto aproxima a cultura da educação. Neste contexto os professores têm a tarefa de ministrar Arte e ampliar o conhecimento cultural dos alunos por meio de situações vivenciadas como, reprodução de imagens, comunicação, música e arte cênica.

Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura, aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. (BARBOSA, 1998, p.16).

Este ensino pode ser evidenciado como forma de expressão livre para desenvolver a competência criativa e liberar aspectos emocionais, mas requer um olhar especial, pois o trabalho do professor pode resultar em atividades desprezíveis.

Desenvolver a sensibilidade também é visado neste contexto, esse dito muito se relaciona a uma visão de humanização, de desenvolvimento emocional. Assim podemos posicionar sobre uma educação que se oriente que busca humanizar o processo pedagógico.

Hernandez (2000) aponta que as práticas pedagógicas deste ensino respondem a movimentos culturais e sociais que ultrapassam os muros escolares e constituem reflexos dos problemas na educação, na sociedade e na arte. O autor também destaca que:

As matérias artísticas necessitam sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui (HERNANDEZ, 2000, p. 43).

O autor aponta como causa que dificulta o ensino de Arte é a crença de que o indivíduo artista é um gênio individual e sozinho, de modo que considera artista um dom recebido por poucos. Associa a Arte a um conjunto de experiências divertidas e agradáveis, que não formam um conhecimento útil para o reconhecimento social do indivíduo.

Segundo Hernandez (2000) a ideia é que as aulas devem ser um ambiente para desenvolver habilidades intelectuais e produtivas. Em contrapartida Franz (2004) acredita que a proposta no ensino deve estar voltada metodologicamente para o desenvolvimento como cidadão, democrático e na inclusão social.

Nesta direção podemos pensar o ensino de artes como um poderoso instrumento para revitalizar e resgatar a identidade, a diversidade e a singularidade cultural, na medida em que ele também se proponha a rejeitar a sonogação cultural e lutar para romper as históricas barreiras criadas em torno deste campo, por meio de uma concepção de arte-educação intercultural e crítica que nos remeterá necessariamente à educação para a cidadania. (FRANZ, 2004, p. 7).

Diante dessas informações e levando em consideração que as Artes no Ensino Fundamental e Médio possibilitam compreender e aprofundar no campo educacional a partir da próxima seção serão realizados o estudo e a discussão com ênfase em Artes no ambiente escolar.

RELAÇÃO ENTRE AS TÉCNICAS ARTÍSTICAS E OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Os professores costumam ser questionados sobre porque os alunos deveriam estudar Arte no ensino médio. As respostas comuns estão relacionadas ao pensamento criativo, ampliando a mente e alimentando a alma: todas as quais fazem pouco para lidar com os medos sobre assuntos "leves", entrada na universidade, carreiras e bem-estar financeiro de longo prazo. As estatísticas de empregos e salários para graduados em cursos de arte e design são tipicamente desanimadoras: as piores de todos os cursos. Ao contrário da crença popular, entretanto, os assuntos criativos não são mais um caminho comum para a pobreza; eles são uma excelente escolha para um número crescente de alunos.

Cabe aos professores e educadores a tarefa de criar condições para que a criança possa se exprimir livremente, desenvolvendo assim todas as suas potencialidades. Estas condições passam pela organização adequada de espaços, pela disposição de materiais e instrumentos de trabalho e, sobretudo, pela criação de um clima de empatia, de confiança e de solidariedade (STERN, 1993, p.24).

A arte aprimora as habilidades motoras finas, a coordenação olho - mão, as habilidades de resolução de problemas, o pensamento lateral, a análise complexa e as habilidades de pensamento crítico. Não importa a carreira que você escolha, aqueles que podem organizar, apresentar e exibir o material de uma forma esteticamente agradável têm uma vantagem.

A arte faz com que os alunos vejam as coisas de uma maneira nova - até mesmo os aspectos comuns e mundanos do mundo.

[...] o conteúdo programático em artes deve incluir, portanto: as noções a respeito da arte produzida e em produção pela humanidade, inclusive nos dias de hoje (incluindo artistas, obras, espectadores, comunicação deles) é a própria autoria artística e estética de cada aluno em formas visuais, sonoras, verbais, corporais, cênicas, audiovisuais) isto significa trabalhar com os estudantes o fazer artístico (em desenho, pinturas, gravuras, modelagem, esculturas. Música, dança, teatro, vídeo etc.) sempre articulado e complementado com as vivências e apreciações estéticas da ambiência cultural. (FERRAZ e FUSSARI, 1991, p. 20.)

Frequentemente, a primeira habilidade em que as pessoas pensam quando ouvem a palavra “arte” é a criatividade. É algo extremamente importante para estimular e aprimorar, à medida que as pessoas aplicam a criatividade a quase todos os aspectos da vida - resolução de problemas, escrita diária, projetos (negócios ou não), etc.

Os pintores dirão que a prática leva à perfeição. O mesmo acontecerá com músicos, escritores, atores e praticamente qualquer tipo de artista por aí. Para melhorar, é preciso ser persistente em seu ofício.

Os defensores da educação artística há muito apresentam um argumento essencialista para as artes: elas são uma dimensão tão importante da vida que devem ser incluídas entre as disciplinas acadêmicas centrais.

Segundo Richter (2003, p. 51)

O grande desafio do ensino da arte, atualmente é contribuir para a construção da realidade por meio da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre a arte e a vida.

Mas a maioria das pessoas pensam nas artes como expressivas, criativas, emotivas e recreativas, não como acadêmicas. Eles podem concordar que as artes são uma parte importante da vida, mas isso não as torna essenciais para o empreendimento da educação. Incluir as artes na legislação federal para a educação é, no final das contas, falatório. Nenhum estado financiou mandatos para a educação artística e não existem testes padronizados nas artes. As escolas ensinam o que é testado e as artes não são testadas. A educação artística pode ter experimentado algum crescimento durante o boom da última década, mas os testes de alto risco e o aperto no orçamento o colocam em risco agora.

De acordo com Read (1977.p.33).

Deve compreender-se desde o começo que o que tenho presente não é simplesmente “educação artística” como tal, que deveria denominar-se mais apropriadamente educação visual ou plástica: a teoria que anunciarei abarca todos os modos de expressão individual, literária e poética (verbal) não menos que musical ou auditiva, é a forma um enfoque integral da realidade que devia denominar-se educação estética, a educação desse sentido sobre os quais se fundam a consciência e, em última instância, a inteligência é o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em esse sentido estabelece uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, se constrói uma personalidade.

Se as artes vão encontrar um lugar na mesa da educação, argumentos mais persuasivos devem ser feitos. Os educadores artísticos há muito relatam que as artes estão conectadas a uma ampla gama de benefícios para os alunos, além de seu aprendizado nas artes - desempenho acadêmico, desenvolvimento social positivo, hábitos mentais e inclinações de pensamento. Alguns especularam que, se essas conexões fossem documentadas, um caso instrumental poderia ser construído para as artes que pudesse ter um apelo mais amplo e o potencial de afetar a política.

Conexões semelhantes estão presentes entre o aprendizado artístico e o desenvolvimento social e emocional. A dança está ligada à autoconfiança e persistência; música para autoeficácia e autoconceito; drama para concentração, compreensão, resolução de conflitos e autoconceito; multipartes para motivação de realização, envolvimento cognitivo, autoconfiança, assumir riscos, perseverança e liderança. Vários estudos mostram que os jovens se envolvem mais nos estudos quando as artes são integradas às aulas. Outros mostram que os alunos em risco muitas vezes encontram caminhos por meio das artes para sucessos acadêmicos mais amplos.

Embora dominar um assunto certamente construa a confiança do aluno, há algo especial em participar das artes. Usar materiais que se transformam em histórias visuais é mágico e ajuda os alunos a se sentirem mais confiantes. À medida que melhoram e veem seu próprio progresso, sua autoconfiança continua a crescer.

Desenhar, pintar e esculpir nas aulas de arte ajudam a desenvolver habilidades visuais-espaciais. Como educadores artísticos, sabemos que as crianças precisam saber mais sobre o mundo do que apenas o que podem aprender por meio de textos e números. A educação artística ensina os alunos a interpretar, criticar e usar informações visuais e como fazer escolhas com base nessas informações.

As aulas de arte dão a muitos alunos a primeira chance de explorar seu potencial criativo e avaliar como ele pode se relacionar com carreiras futuras e oportunidades de ensino superior após a graduação.

A ESCULTURA E AS HABILIDADES ARTÍSTICAS

A escultura se refere a uma forma de arte que envolve a transformação de qualquer material sólido em qualquer forma ou formato. Este tipo de arte foi dominado por grandes personalidades do mundo das Belas Artes, como Donatello e Michelangelo.

A escultura ajuda os alunos a desenvolver autodisciplina. Fazer uma escultura requer muita

paciência e empenho. Junto com isso, vem a pressão para fazer o trabalho. Isso faz com que esculpir o caminho para desenvolver a autodisciplina dos alunos. Eles serão capazes de reconhecer que nada realmente vem sem trabalho árduo e a indústria cria as coisas melhores na vida.

Quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento na experiência, constrói-se em torno deles um muro que quase o pacífica sua significação geral, com a qual lida a teoria estética. A arte é remetida a um campo separado, onde é isolada da associação com os materiais e objetivos de todas as outras formas de esforço, sujeição e realização humanos. Assim, impõe-se uma tarefa primordial a quem toma a iniciativa de escrever sobre a filosofia das belas-arts. Essa tarefa é restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecido como constitutivos da experiência. Os picos das montanhas não flutuam no ar sem sustentação, tampouco apenas se apoia na terra. (DEWY, 1925-1953, p. 60).

A escultura ajuda os alunos a desenvolver suas habilidades de observação. Eles aprenderão a observar o mundo em todos os detalhes. Eles serão mais atenciosos ao olhar para cada parte de um objeto. Junto com o aprendizado da escultura, eles também aprenderão a imaginar o mundo de uma maneira mais realista.

Os alunos aprenderão como associar formas tridimensionais e objetos para fazer uma peça de arte. Eles também aprenderão como moldar qualquer coisa que seja ainda mais útil do que sua forma atual. Eles poderão aprender maneiras de como transformar um arranhão em algo que seria muito útil.

A habilidade analítica de uma pessoa também pode ser amplamente desenvolvida por meio da escultura. Eles serão capazes de aprender como determinado objeto ou forma funciona e que importância tem para outros objetos. Eles também serão capazes de aplicar as habilidades que aprenderão para formular soluções para seus problemas na vida. Eles serão capazes de descobrir coisas que podem estar escondidas no mundo em que vivem e serão capazes de saber como usá-lo adequadamente.

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2015, p.2).

Esta forma de arte também permite que os alunos apreciem a natureza e o ambiente. Por meio dessa forma de arte, eles são capazes de ver a beleza real de seus arredores, incluindo os lugares, animais, pessoas e coisas ao seu redor. Esta forma de arte simplesmente mostra aos alunos que a beleza pode ser encontrada em qualquer lugar do mundo, basta um olho criativo e uma mente para vê-la.

A escultura é parte integrante das artes visuais e tem importância fundamental para o reconhecimento de aspectos tridimensionais. Na busca de técnicas que fomentem maior amplitude no crescimento criativo dos estudantes das escolas básicas concluí que uma das formas para superar as deficiências encontradas na realidade da escola pública, no que se refere à escultura, a melhor maneira de se trabalhar com escultura e seus conhecimentos inerentes é com o papel. A escultura em papel é uma das possibilidades do trabalho com arte que inclui produções artísticas de autores renomados e do próprio aluno. (BUNICOSKI, 2013, p. 34).

A cultura também pode ser apreciada por meio da escultura. A cultura de uma sociedade pode ser projetada em uma simples peça de mármore pelas mãos talentosas de uma pessoa. Sempre que isso é feito, a cultura de uma sociedade ou de um grupo de pessoas não pode ser apreciada

apenas por quem fez a arte, mas também pelas pessoas que poderão ver a escultura.

Os alunos podem se expressar por meio da escultura. Eles podem entrar em um mundo onde o único limite é sua imaginação e a habilidade que seus olhos e mãos possuem. Eles podem ser capazes de mostrar o que pensam sobre algo ou alguém. Por meio de um simples pedaço de mármore eles poderão mostrar a alguém, como um pai ou um amigo, o que pensam do mundo.

Por último, eles serão capazes de descobrir coisas sobre si mesmos. Coisas como sua perspectiva sobre o mundo em que vivem e quais são as maneiras simples que eles serão capazes de fazer para transformá-lo. Eles serão capazes de pensar sobre coisas que podem dizer quem eles realmente são.

A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Os alunos envolvidos nas artes têm enormes benefícios acadêmicos em comparação com os alunos sem exposição às artes. A arte inspira as crianças a se destacarem dentro e fora da sala de aula. Ajuda os alunos a permanecer na escola, aumenta a motivação, melhora as atitudes e a frequência e melhora o desempenho acadêmico.

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2015, p.2).

A criatividade envolvida na educação artística fortalece as habilidades de pensamento crítico das crianças. Aprender visualmente por meio de desenho, escultura e pintura desenvolve habilidades visuais-espaciais. Isso ensina as crianças a interpretar e usar informações visuais.

A educação em artes é uma ferramenta de aprendizagem eficaz que desperta os sentimentos criativos e instintivos dos indivíduos. Assim, os indivíduos têm uma experiência de aprendizagem permanente ao observar objetos e ativos ao redor para internalizá-los em suas mentes. Portanto, a educação em artes é uma necessidade para os indivíduos em suas vidas. Uma educação artística eficaz é um fator muito importante no estágio primário, no qual o desenvolvimento da criatividade das crianças é alto. Contribui com indivíduos; para participar da comunidade como uma pessoa social, para tomar decisões corretas com atividades mentais, para se expressar emocionalmente.

A centralidade das artes na vida de crianças e jovens é fundamental para o desenvolvimento do empreendedorismo, da inteligência social, da resolução de problemas e do pensamento crítico, que se tornam cada vez mais essenciais como preparação para o trabalho no século XXI.

As artes são capazes de nivelar o campo de jogo, expandindo as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos e permitindo-lhes experimentar os diferentes estilos de aprendizagem que funcionam melhor para eles. Alunos em risco que têm grande exposição às artes, têm melhores resultados acadêmicos, definem objetivos de carreira mais elevados e se tornam mais engajados civicamente.

Cada contemplador da obra participa do diálogo com o autor e o grupo social, e compreende os signos apresentados de maneira própria, de acordo com a sua experiência pessoal, com seu ponto de vista. Assim sendo, o sentido de uma obra é inesgotável. Essa concepção particular da obra, quando elabora uma interpretação, seu ato de compreensão do sentido presente nos signos utilizados, é criativo; desse modo, o contemplador pode ser visto como um coautor daquela obra (DESGRANGES, 2003, p.122).

Para criar mudanças, os alunos devem primeiro aprender a criar. Assim como os adultos, e talvez ainda mais porque ainda estão desenvolvendo suas próprias identidades, os jovens se voltam e respondem às artes para ajudá-los a comunicar e compreender ideias, pontos de vista e emoções. Desse modo, as artes cultivam o pensamento criativo que leva a outras habilidades complementares, como a resolução de problemas, que podem beneficiar os alunos de todas as disciplinas.

A educação artística deve desempenhar um papel essencial na afirmação e no desenvolvimento de habilidades criativas entre os alunos de todos os níveis de habilidade, sem se limitar aos que aspiram a ser artistas ou escritores profissionais.

Nossa economia contemporânea depende e prospera com inovação e novas maneiras de pensar e ver o mundo. É exatamente isso que a educação artística nutre - jovens que, por meio da prática criativa, desenvolvem a habilidade de imaginar o mundo de forma diferente.

Se os jovens têm uma atração inerente para criar, o que acreditamos, então as artes devem ser parte integrante da educação dos alunos, ao invés de vistas como algo separado.

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas.

[...] O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. (BRASIL, 2018, p. 474).

As artes são uma forma de aprender, de explorar, de responder, de revelar e demonstrar, de imaginar, retratar e fazer sentido. Eles pertencem ao currículo escolar, assim como às mentes e corações de todos os alunos ao longo da vida.

As artes devem ser absolutamente integradas na educação dos alunos para libertá-los da natureza abertamente opressora de uma escola, apesar das crenças dos professores. Infelizmente, as artes não podem ser quantificadas para aqueles que desejam dados e números para cada classe; isso não é possível, mas as artes continuam tão importantes como sempre.

A Educação Artística tem potencial para desempenhar um papel cada vez mais importante na educação de jovens em todo o mundo. Esta função inclui contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos jovens e, assim, desenvolver neles a agência cultural, pessoal e social. Essas habilidades podem ser vistas como se tornando cada vez mais importantes em tempos de neoliberalismo, fundamentalismo crescente, desenvolvimento econômico global, educação crítica e descartabilidade. Conseqüentemente, a Educação Artística e a forma como é ensinada têm conseqüências.

É importante compreender que o papel que a Educação Artística - como toda a educação - desempenha é contextualmente definido, servindo assim a uma variedade de propósitos em escolas, comunidades, estados ou províncias e países. Isso significa que a oferta varia muito, que o ensino não se limita apenas às escolas e à maneira como os jovens se envolvem com as artes e para que fins está mudando. Por exemplo, embora toda a educação seja contextualmente definida, a Educação Artística em particular é cada vez mais limitada, menos pela geografia ou localização específica e mais pelo acesso à tecnologia, as influências das sociedades economicamente desenvolvidas, a cultura jovem e a compreensão de que a escola é apenas um 'modo de entrega' para a educação.

Dentre as variadas atividades práticas que podemos passar em sala de aula, existem aquelas que exigem material apropriado. Nem sempre nós professores temos como oferecer esse material ao aluno. Muitas vezes a escola não disponibiliza por falta de recursos ou burocracias, que não vem ao caso nesse momento. O fato é que o aluno também não tem como trazer de casa. Dessa forma, em vários casos, é na ausência desse material que, nós professores, encontramos justificativa para o não cumprimento das aulas práticas. O ideal para essas aulas, não só em Artes, mas em qualquer disciplina, é que os recursos sejam abundantes ou pelo menos suficiente para a efetiva aprendizagem. É isso que nós acreditamos e queremos para o enriquecimento de nossas aulas, porém enquanto esse recurso não chega até nossas mãos, temos que, juntos, buscarmos alternativas usando sempre a nossa criatividade, interesse e inovação. (GARCIA, 2015, p. 1).

Hoje em dia, todos nós precisamos ser criativos de uma forma que nunca fizemos ou poderíamos antes. Resolver problemas, usar ferramentas, colaborar, expressar nossas ideias com clareza, ser empreendedor e engenhoso - essas são as habilidades que importam no mercado de trabalho pós-corporativo do século 21. Em vez de ficar na defensiva em relação à arte, em vez de falar sobre cultura e autoexpressão, temos que nos concentrar no poder da criatividade e nas habilidades necessárias para desenvolvê-la. Um grande artista também é um solucionador de problemas, um apresentador, um empresário, um fabricante e muito mais.

A criatividade não é um gueto, não é uma camarilha, não é algo a ser exercido sozinho em um sótão. Nem é um show de aberrações de divas e perdedores autoindulgentes. Em vez disso, criatividade significa ajudar a resolver os muitos problemas do mundo. Precisamos ter certeza de que os jovens de hoje (que precisarão ser as solucionadoras de problemas criativos de amanhã) percebam seu potencial criativo e tenham as ferramentas para usá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento nas artes está associado a ganhos em matemática, leitura, habilidade cognitiva, pensamento crítico e habilidade verbal. O aprendizado das artes também pode melhorar a motivação, concentração, confiança e trabalho em equipe.

A educação artística vem caindo há mais de três décadas, resultado de orçamentos apertados, uma lista cada vez maior de mandatos estaduais que lotam o currículo da sala de aula e um senso público de que as artes são adoráveis, mas não essenciais.

As aulas de artes são uma forma de crianças e adolescentes despertarem a curiosidade e desenvolverem um processo de pensamento imaginativo. Essas duas qualidades, ligadas ao treinamento em arte, estão comprovadamente correlacionadas ao futuro sucesso profissional de

longo prazo, à medida que crianças e adolescentes crescem e se tornam adultos.

A arte é um equalizador, ajudando a criar um terreno comum para crianças que não se conhecem e que podem ou não estar interessadas nas mesmas coisas. Pode ajudar pessoas de todas as idades, etnias, habilidades e até idiomas a se envolverem em uma atividade compartilhada (e geralmente amada mutuamente).

O caminho para uma vida cheia de arte envolve uma mente aberta, algumas ferramentas simples, um pouco de preparação e uma abordagem exploratória.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação contemporânea: Consonâncias internacionais**. 2. Ed. São Paulo; Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BIASOLI, Carmem Lúcia. **A formação do professor de arte: do ensaio à encenação**. São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Editora Câmara, Brasília, DF. 2018.

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 130p.

CABRAL, Magaly; RANGEL, Aparecida. **Processos educativos: de ações esparsas à curadoria**. In: **CADERNO de diretrizes museológicas: mediação em museus: curadorias, exposições e ação educativa**. Belo Horizonte: Superintendência de Museus, 2008, n. 2. p.158-168.

COLI, Jorge. Manet. **O enigma do olhar**. Revista Eletrônica Print by FUNREI Disponível em: <http://www.funrei.br/revistas/filosofia> Acesso 3 abr. 2023.

COUTINHO, I. **Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta**, in: Barbosa, A.M.T. (org.), **Inquietações e mudanças no ensino da arte**, São Paulo: Cortez, 2002.

CROSS, Jack. **O ensino de arte nas escolas**, São Paulo: Cultrix, 1983.

DUARTE JR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 7ªed. Campinas: Papirus, 2002.

GARCIA, Fabiola. **material para aulas práticas de arte. Articulando arte na sala de aula**. Disponível em: <http://articulandonaescola.blogspot.com.br/2011/10/material-paraas-aulas-praticas-de-arte.html> Acesso 10 abr. 2023.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. 16 ed. São Paulo: LTC, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1991.

MORAIS, Frederico. **Panorama das artes plásticas séculos XIX e XX**. Apresentação Ernest Man-ge. 2. ed. rev. São Paulo: Itaú Cultural, 1991.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1982.

SCHWALL, Charles. **O ambiente e os materiais do ateliê**. In: GANDINI, Lella. et al (org.). **O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVESTRE, Juliana. **Arte na Educação Infantil**. 2010. 54 f. Monografia. Universidade do extremo Sul Catarinense – UNESC, Artes Visuais. Criciúma, 2010.

SMITH, Edward Lucie, **Dicionário de termos de arte**, Lisboa, Publicações D.Quixote, 1990.

STERN, Arno. **Uma nova compreensão da arte infantil**. Lisboa: Livros Horizonte, 1993.

WÖLFFLIN, H., **Conceitos Fundamentais da História da Arte**. 4ª ed., São Paulo-SP, Martins Fontes, 2000.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): INVISIBILIDADE, CONQUISTAS E DESAFIOS



ALLAN VICTOR SOARES DA PAZ PEREIRA

Graduação em Licenciatura em Matemática (2016) e Física (2021) pela Universidade de Franca; Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Matemática, na EMEF Professor Nelson Pimentel Queiroz (Prefeitura Municipal de São Paulo).

RESUMO

Este artigo teve como principais objetivos realizar reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as propostas da Base Nacional Comum Curricular e outros documentos oficiais para essa importante modalidade de ensino. O procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica. Como principais resultados, destacam-se a necessidade de reconhecer o público-alvo da EJA, suas experiências de vida e particularidades socioculturais, de modo a criar um currículo adequado para esta modalidade de ensino. Apesar de a BNCC não organizar um currículo com competências e habilidades para a EJA, a LDB e a Constituição Federal garantem o acesso ao ensino obrigatório a todos os que não tiveram oportunidade na idade própria, considerado uma conquista para os cidadãos brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; LDB, Políticas Educacionais; BNCC.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), é considerada uma importante modalidade de ensino e tem como principal objetivo o de oportunizar o acesso à educação para aqueles que não tiveram acesso na idade própria ou continuidade dos estudos nos ensinos fundamental e médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996).

Ao longo da história da educação brasileira, é possível notar a falta de oportunidades para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica na idade própria ou tiveram que interromper os estudos por diversos motivos.

Os documentos oficiais como a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), afirmam que os sistemas de ensino deverão assegurar de forma gratuita o acesso ao ensino básico aos jovens e adultos que não deram continuidade aos estudos na idade própria, considerando as características

do público específico da EJA, seus interesses, condições de vida e trabalho.

Porém, o que se tem na prática, é uma política educacional que não atinge a todos os educandos que precisam acessar a educação básica por meio da EJA.

Existe também um movimento de encerramento de atividades da EJA em diversos estabelecimentos de ensino da rede pública. Estes estabelecimentos de ensino alegam que a falta de demanda causa a necessidade de fechamentos de salas da EJA e, em alguns casos, o encerramento da oferta desta modalidade de ensino.

Mas, de fato, o que causa a baixa demanda na EJA nos últimos anos? Os estudantes da EJA são realmente considerados em todas as suas especificidades, tanto nos documentos oficiais, quanto na prática, no ambiente escolar, nas aulas, materiais didáticos e atividades oferecidas ao público-alvo da EJA?

Este artigo tem como principais objetivos o de responder a essas questões levantadas, por meio de pesquisa bibliográfica, consulta à legislação vigente e buscas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobre objetivos, metas, objetos de conhecimento e políticas educacionais voltadas para EJA.

As principais justificativas para esta pesquisa são a necessidade de erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos, em um contexto de reflexão sobre a relevância dada a EJA na BNCC e em documentos oficiais e dos programas que tratam da democratização da educação básica, com foco na EJA.

A EJA NA LDB

A LDB estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A educação de jovens e adultos (EJA) está presente na seção V da LDB, nos artigos 37 e 38, como segue:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, [online]).

Como previsto na LDB, a oferta da EJA pelos estabelecimentos de ensino deve incorporar nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas a adequação das propostas educacionais às características dos educandos, visando a criação de vínculos e a cultura de pertencimento, de modo a favorecer a permanência desses estudantes na escola.

Além disso, a escola deve estar preparada para receber estudantes de diferentes faixas etárias, que possuem interesses muito diversos uns dos outros, o que pode levar a situações de conflito e, na pior das hipóteses, a desistência dos estudantes da EJA.

Portanto, um dos maiores desafios da EJA é a manutenção dos estudantes até a conclusão do ensino médio, preparando-os para a vida acadêmica e para o mercado de trabalho.

A EJA tem a função estratégica de minimizar os índices de analfabetismo, ao mesmo tempo que aumenta as chances de jovens e adultos que não atingiram a escolarização na idade própria aos níveis mais avançados do saber, o preparo para a cidadania e à vida em sociedade.

Nesse sentido, a presença da EJA na LDB foi uma grande conquista, porém ainda se torna necessária a melhoria contínua das propostas pedagógicas para esta modalidade de ensino, como o planejamento dos horários para o atendimento deste público e a confecção de materiais didáticos que satisfaçam os objetivos da EJA e garantam ensino de qualidade aos estudantes.

A modalidade EJA de ensino tem como objetivo a disponibilização de horários adequados às especificidades dos educandos. A LDB salienta a importância de disponibilizar o horário noturno, artigo 24, inciso VII:

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996, [online]).

De toda maneira, mesmo com os esforços dos estabelecimentos de ensino em manter o horário noturno, houve a diminuição no número de matrículas, como aponta Moreira (2022).

Segundo Moreira (2022), os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs) surgiram um pouco antes da nova LDB, a partir de 1994, tornando-se referência no cenário nacional.

No CIEJA Campo Limpo, região da capital de São Paulo, houve 966 alunos matriculados em 2022. Em meados de 2019, eram mais de 1500 alunos matriculados, uma redução de aproximadamente 33% do número de estudantes.

Alguns estudiosos apontam a crise sanitária provocada pela pandemia de covid19, mas a queda na demanda pela EJA acontece desde eventos anteriores. Uma das explicações para essa queda nas matrículas da EJA é a falta de ligação entre os interesses dos estudantes e o que é de fato ensinado nos estabelecimentos de ensino e suas aplicações na vida em sociedade, no mercado de trabalho e cotidiano das famílias. Provavelmente, as reprovações e a defasagem ensino-série, juntamente a pobreza, a desigualdade social e a necessidade de trabalhar para garantir o sustento da família

sejam as principais razões para diminuírem o interesse pela EJA nos últimos anos (BATISTA, 2021)

Isso implica em uma EJA que consiga estreitar as relações entre o saber acadêmico formal dos programas e currículos escolares, o mercado de trabalho, a economia, a família e a vida em sociedade, tornando a aprendizagem da EJA mais significativa e inclusiva, conforme as características e peculiaridades de seu público-alvo.

A EJA NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivo principal o de estabelecer uma referência comum obrigatória de objetivos, objetos de conhecimento, competências e habilidades para todas as escolas de educação básica, com respeito a autonomia e às características de cada unidade escolar, bem como as regionais e culturais, da forma definida pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a legislação educacional vigente.

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), artigo 208, o dever do Estado com a educação básica será assegurado mediante a:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (...). (BRASIL, 1988, [online]).

Por este viés, é possível notar da LDB (BRASIL, 1996) a preocupação com o acesso ao ensino obrigatório.

Todavia, as políticas educacionais para o alcance das metas presentes em outros documentos oficiais, como a BNCC, não colocam a EJA em seu devido espaço de relevância para que tais metas sejam verdadeiramente atingidas.

Na formulação de 2015, a BNCC não trouxe quaisquer direcionamentos para a modalidade de ensino EJA. Ou seja, as orientações da LDB e da Constituição Federal, não foram devidamente consideradas na elaboração da proposta da BNCC versão 2015 para a educação de jovens e adultos.

A ausência de diretrizes da educação básica para EJA na BNCC levou a vários questionamentos como, por exemplo, qual a verdadeira preocupação da BNCC frente aos desafios da educação de jovens e adultos.

Esses questionamentos suscitaram a docentes e pesquisadores a argumentarem sobre a omissão nos documentos oficiais, como a BNCC, no sentido da falta de um planejamento claro voltado para o público-alvo da EJA.

Jorge e Garcia (2021), argumentam sobre a invisibilidade da EJA na BNCC, comparando a estrutura social excludente do Brasil, com a ausência de atividades para a EJA nos materiais didáticos e a necessidade de criação de uma estrutura que potencialize as características da EJA nos sistemas de ensino, criando maiores possibilidades para que jovens e adultos aprendam em um contexto de reconhecimento, inclusão, respeito, equidade e pertencimento.

Jorge e Garcia (2021), enfatizam que as listas de competências e habilidades da BNCC são elaboradas para crianças, jovens e adultos sem distinção para as modalidades de ensino, sem considerar as especificidades dos públicos de cada modalidade de ensino.

Além disso, o termo jovens e adultos aparece apenas nos componentes de Educação Física e Língua Portuguesa do ensino fundamental (JORGE e GARCIA, 2021).

De acordo com Mota Neto (2017), é crucial a contínua manifestação da classe docente para os problemas enfrentados na educação de jovens e adultos na América Latina, por meio do diálogo, da pesquisa e da problematização, por exemplo, contextualizando as atividades pedagógicas da EJA com o mercado de trabalho e à vida cotidiana e, certamente, não se limitando apenas a esses conteúdos.

Portanto, é evidente que a EJA necessita de uma análise mais profunda da sociedade e das políticas direcionadas para essa modalidade de ensino, não como uma causa a parte, mas integrando a EJA aos outros documentos que trazem as diretrizes para a educação básica, de modo a considerá-la de fato nos documentos oficiais, inclusive com atualizações da BNCC, com uma organização de objetivos, objetos de conhecimento, habilidades e competências para o público de jovens e adultos da EJA.

Dourado et al. (2021), questionam e reforçam a reprodução da exclusão social brasileira e a invisibilidade da EJA na BNCC:

Quais sujeitos que se insere nesta diversidade? O jovem trabalhador dos canteiros de obra da cidade? Os vendedores e vendedoras ambulantes? As domésticas? Os vigilantes? Os desempregados? Apenados? O jovem e adulto do campo? A modalidade EJA é uma conquista social da sociedade civil que resiste aos desafios impostos pela política educacional neoliberal adotada pelo MEC, com fortes expressões de exclusão social nestes últimos cinco anos, a qual é reafirmada na BNCC com o silêncio revelador da exclusão por meio da invisibilidade da EJA. (DOURADO et al., 2021, p. 215).

No artigo de Dourado et al. (2021), os autores demonstram preocupação ao modo como a EJA vem sendo tratada nos últimos anos, com promessas políticas e governamentais de melhoria que não se concretizam nas escolas, principalmente, nas unidades públicas de ensino.

As questões levantadas por Dourado et al. (2021), sobre o olhar mais atento à diversidade do público-alvo da EJA, expõem o quão distante os projetos educacionais para a EJA estão de seu público-alvo.

As discrepâncias sociais e culturais, econômicas e sociais predominantes em nosso país, são patentes na EJA (DOURADO et al., 2021).

Inclusive, com a diferença de idades, interesses e crenças relativas à aprendizagem e ao mercado de trabalho, os estudantes da EJA sofrem com a adaptação ao grupo de estudantes, docentes e aos materiais didáticos que, muitas vezes, não condizem com a faixa-etária e contexto na vida desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a trajetória histórica da EJA e as políticas educacionais brasileiras, foi observado que um dos maiores desafios para esta modalidade de ensino está relacionada à oferta de uma proposta educacional que reconheça as características e diversidade do seu público.

A EJA recebe alunos com diferentes idades, crenças, interesses e objetivos de vida. Alguns são alunos-trabalhadores, que dependem do emprego como fonte de renda, outros são jovens com sonhos variados, muitos são idosos que não tiveram a oportunidade de acessar a escola na idade própria.

Nesse sentido, a inclusão, os vínculos e a ideia de pertencimento devem ser incluídas e desenvolvidas continuamente no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades de ensino, para que estes alunos não desistam no meio do percurso.

Essas ações visam a permanência dos estudantes na escola, uma forma de resistência e estímulo para que esses jovens e adultos concluam seus estudos na educação básica e possam avançar e acessar outros níveis do ensino, como preza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Com a LDB, a oferta da EJA como modalidade de ensino passou a ser obrigatória, com referência principal da Constituição Federal, uma conquista relevante para os brasileiros que não tiveram acesso à educação básica na idade própria.

Portanto, a EJA tem como principais funções a de reparação, a equalização e a qualificação de jovens e adultos que não concluíram o ensino obrigatório.

De toda forma, precisa-se avançar, no sentido de erguer estruturas que suportem os investimentos na EJA, utilizando-se de modelos que reconheçam a característica multicultural tão diversificada do público-alvo desta modalidade de ensino.

A invisibilidade da EJA na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como citam os autores pesquisados neste artigo, demonstram que esta modalidade de ensino merece maior atenção dos órgãos governamentais, como o Ministério da Educação e as secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros, com o desenvolvimento de um currículo que valorize as experiências de vida dos alunos e suas particularidades culturais.

Só com o reconhecimento desta diversidade e necessidades específicas da EJA, como a elaboração de materiais pedagógicos e a contextualização das aulas, de acordo com as especificidades de cada educando, será possível reconquistar o público-alvo desta modalidade de ensino, com vistas à expansão e aumento das oportunidades de acesso à educação básica de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Francilene do Carmo Alexandre. **Evasão escolar: na modalidade de jovens e adultos (EJA) nas escolas públicas do município de São Luís Gonzaga do Maranhão – Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa: 2021. 118p.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 600p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso 04 jan.2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 20 de dezembro de 1996**: dispõe sobre as diretrizes da educação nacional e dá outras providências. D.O.U. de 23.12.1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 19 abr. 2023.

DOURADO, Daniela Lopes Oliveira; ROCHA, Ana Karine Loula Torres; MORAIS, Cinara Barbosa de Oliveira; BASTOS, Maria de Fátima Sudré Andrade. **Direito à educação: a invisibilidade da EJA na BNCC**. Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES) - UESB-Itapetinga. ISSN: 2763-5716 – ano 2021, vol. 2, n. 1, set. – dez. de 2021.

JORGE, Céuli Mariano; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A invisibilidade da EJA na BNCC: reprodução da estrutura social excludente**. Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina. Santa Cruz do Sul, v.1 n.1, mar. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congressointernacional/article/viewFile/20913/1192613006>. Acesso 21 abr. 2023.

MOREIRA, Sandra Seabra. **Abandono também na educação de jovens e adultos**. Revista Educação [online]. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/08/23/abandono-na-educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso 15 abr. 2023.

MOTA NETO, João Colares da. **A educação popular e o desenvolvimento de propostas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos**. In: CATELLI JR., R. (Org.). Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

AULA - COMO TORNÁ-LA UM ESPAÇO DEMOCRÁTICO?



ANA CRISTINA MIRANDA PINA

Graduação em Letras, pela Faculdade Ibero-Americana (1993); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Claretiano (2010); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Professor Gabriel Prestes.

RESUMO

Definindo-a (provisória e simplificada), pode-se dizer que a aula é um ambiente envolvendo alunos e mestres, que organizam uma sequência de conhecimentos com uma estrutura que contém possibilidades expositivas e argumentativas. A aula não é um espaço do professor, mas também não exclusivo dos alunos. É um espaço de conversa, de diálogo; porém não de um diálogo entre iguais. É o momento de apresentação e vivência de diferentes graus de conhecimento. Paulo Freire diz que o respeito que o professor dá ao aluno e sua valorização do saber do outro não o reduz a ser o mesmo que o outro, em termos de saber. São saberes que trazem elementos complementares e diversos que só têm sentido se estiverem em diálogo. A aula é um espaço de conquista, de luta, como a escola, elemento essencial em seu interior. Ela é um espaço de crescimento e de democracia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Sala de aula; Aula; Espaços democráticos.

INTRODUÇÃO

Se desejamos que os cidadãos do futuro participem plenamente do processo democrático, percebam a sociedade como justa e usem sua voz e ações para transformar nossa sociedade em um lugar melhor, precisamos fazer algumas mudanças fundamentais na maneira como os estamos ensinando, desde o início, na pré-escola e nos níveis primários.

Longe de receber o crédito por sentar-se em silêncio e fazer o que lhes é dito, as crianças devem perceber a sala de aula como um lugar democrático onde têm voz e voto, cada atividade envolvendo e implementando justiça e escolha. A autonomia, a criatividade e as atitudes positivas devem ser avaliadas, assim como o conteúdo. A sala de aula pode refletir e emular uma sociedade justa, proporcionando às crianças uma experiência real de vivência do funcionamento e dos processos da democracia.

Devemos trabalhar com atividades em sala de aula que promovem inteligência emocional, pensamento criativo e escuta ativa, experimentar como ajudar as crianças a expressar e satisfazer suas necessidades, desejos e aspirações, sem esmagar ou descartar as dos outros, experimentando assim um estilo de gestão de sala de aula em que as crianças participam democraticamente:

DE VOLTA ÀS ORIGENS

Nascida nos palácios, nos átrios dos castelos, nos claustros dos conventos, como pode a aula ser um espaço democrático? Seu sentido original, que foi se perdendo com o tempo, é hoje objeto de profundas divergências e contradições. Por mais que pareça óbvia, a noção primeira de aula se perdeu em meio a tantas versões, tantas críticas e tantas práticas, todas chamadas de aula.

Se a palavra “aula” significa, em grego, originalmente, palácio, corte, centro de construção (cour, em francês), como o sentido se ampliou para aula, como conferência, palestra, ensino sistemático de algo? Reunir pessoas em um palácio para escutarem, durante algum tempo, alguém que conhecia um assunto era seguramente uma forma de manter e desenvolver o poder da corte. Era uma ação para organizar grupos sociais em torno de valores e de conhecimento necessários à continuidade (ou melhorias) do grupo. Ouvia-se concentradamente uma exposição de ideias que se organizavam em torno de eixos, como uma apresentação, o desenvolvimento do tema, a solução argumentativa e uma síntese conclusiva-propositiva.

A aula como conhecemos hoje, é datada do século XVIII. Sua constituição com alunos de idades próximas, enfileirados (ou não), com um professor de disciplinas diferentes, seguindo um programa de ensino determinado por um currículo, tudo sendo feito para um Estado ou para uma organização política, sempre foi uma forma antropológica de passar entre gerações os valores, conhecimentos, tradições, formas de sobrevivência.

A aula parece perdida na desordem de tantas variáveis que marcam a escola, em sua tarefa de ensinar, avaliar, prestar contas sociais, construir seu currículo, controlar a disciplina, manter dezenas de alunos interessados e mobilizados. E o professor é o malabarista que busca dar conta de administrar, da melhor maneira possível, tantas variáveis tendo como centro a aula.

A APRENDIZAGEM COMO MERCADORIA

A aprendizagem vem se reduzindo, na sua mais difundida –e equivocada – versão, a uma mercadoria que se encontra disponível nas gôndolas e prateleiras: um livro, um curso de inglês, uma peça didática de teatro, um curso de respiração com certificado em poucos dias. As provas já vêm prontas, os resultados são copiados e o reconhecimento de sua sabedoria é atestado por um administrador objetivo e instantâneo.

Muitos alunos, professores e administradores veem a educação apenas como uma forma de aumentar a prosperidade pessoal. Quantas vezes você já ouviu a estatística de que uma educação

universitária se paga por meio do aumento do poder aquisitivo? Investir em educação compensa tanto quanto investir no mercado de ações, desde que você espere o tempo suficiente. Frequentar uma escola melhor lhe dá um emprego melhor e uma renda melhor. Em outras palavras, um nível certificado de educação é uma mercadoria – algo que é útil e pode ser transformado em vantagem comercial.

Ver a educação como uma mercadoria tem várias consequências. Em primeiro lugar, se a educação é um meio para obter melhores empregos em vez de uma melhor cidadania, por que alguém deveria pagar por ela, a não ser a pessoa que se beneficia? Por que eu deveria pagar impostos para ajudar alguém a conseguir um emprego melhor quando eu poderia gastar o dinheiro em meu próprio benefício? A educação como mercadoria torna tais atitudes razoáveis, embora não louváveis, e o resultado é a diminuição do apoio à educação pública.

Em segundo lugar, aqueles que fornecem educação como um bem econômico devem ser recompensados, e aqueles que são muito melhores em educar devem ser recompensados muito mais. Internet pode fazer pela educação o que a televisão fez pelos esportes: eliminar muitos jogadores de ligas menores e transformar em bilionários aqueles que estão no topo da profissão.

Em terceiro lugar, a educação como mercadoria implica que professores e/ou instituições possam obter lucro vendendo seus produtos nos mercados nacional e mundial. Como parte de suas funções normais, os membros do corpo docente das escolas de negócios contribuem com cursos e aulas on-line, as universidades parceiras acadêmicas colhem os benefícios e, então, as instituições remuneram os professores de acordo. No primeiro exemplo, o indivíduo é dono da mercadoria e, no segundo, é a instituição, com o corpo docente fornecendo trabalhos de aluguel. Em muitas faculdades e universidades, uma disputa um tanto indecorosa está acontecendo para definir quem tem direitos sobre o quê. Alguns pensam que a educação é uma mercadoria valiosa o suficiente para servir como uma propaganda de marketing.

A APRENDIZAGEM COMO PROCESSO VITAL

O processo de aprendizagem é orgânico: não se dá por consumo, mas por assimilação interna e individual. Passa não apenas pela vontade de aprender, mas também pela de empenhar energias para a elaboração do que aprendeu. Há momentos coletivos, há treinamento para o uso de instrumentos, há montagem própria de táticas de assimilação, feitas com criatividade e disciplina.

Aprender é essencial para a humanidade. Está tão enraizado em nossas vidas que raramente consideramos o que isso significa. Aprender é o processo de adquirir novas habilidades, conhecimento, compreensão e valores. Isso é algo que as pessoas podem fazer sozinhas, embora geralmente seja mais fácil com a educação: o processo de ajudar alguém ou um grupo de outros a aprender.

Com suporte educacional, o aprendizado pode acontecer de forma mais eficiente. A educação também é como coletamos e compartilhamos todas as habilidades e conhecimentos que aprendemos individualmente. Beneficiar-se da educação em vez de ter que construir novas habilidades e conhecimentos por nós mesmos a partir do zero faz parte do que significa viver em sociedade em

vez de isolado.

Aprendizagem e educação transmitem mais do que apenas conhecimento e habilidades. Eles também transmitem os valores, atitudes e comportamentos que decidimos compartilhar. Por exemplo, a educação nos ajudou a criar e manter a crença compartilhada de que quando alguém faz algo particularmente prejudicial, merece um julgamento legal justo, independentemente do crime. Em termos simples, o aprendizado e a educação ajudam a unir a vida humana e a civilização como a conhecemos. Eles são o que usamos para tornar nossas sociedades melhores para nós mesmos, para aqueles ao nosso redor e para aqueles que virão depois de nós.

É por isso que o direito à educação elementar gratuita está consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma que “a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” e que “promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos”.

O QUE APRENDER SIGNIFICA PARA NÓS HOJE?

Aprender não é exclusividade dos humanos. Os cientistas observaram muitos animais diferentes ensinando a seus filhotes habilidades como encontrar comida e se manter seguros. Entre os humanos, as práticas educativas remontam praticamente à vida humana. Evidências de ensino e aprendizado foram encontradas em restos de vida humana que datam de milhares de anos aC – e é exatamente aí que encontramos evidências escritas. A educação oral e prática (por exemplo, os primeiros humanos ensinando fisicamente seus filhos a caçar e procurar comida) provavelmente remontam ainda mais longe.

O aprendizado continuou em todo o mundo ao longo da história da vida humana, em mais maneiras do que temos tempo para escrever aqui. No entanto, a Quarta Revolução Industrial terá um impacto enorme em como nós, como sociedade global, abordamos a educação daqui para frente. A Quarta Revolução Industrial refere-se ao rápido surgimento de novas tecnologias, incluindo big data, inteligência artificial, automação e a Internet das Coisas. A vida neste novo cenário tecnológico exige que mudemos nossa abordagem à educação de várias maneiras.

Uma grande mudança que todos teremos que fazer é deixar de ver a educação como algo finito (algo que fazemos na escola e na universidade para que possamos entrar no mundo do trabalho e nunca mais ter que estudar) para algo que continua ao longo de nossa vida. Vidas à medida que adquirimos novas habilidades após novas habilidades. Para enfrentar um futuro de constante mudança tecnológica, precisaremos nos adaptar ao aprendizado contínuo como uma nova norma.

O futuro da educação reside na integração da aprendizagem contínua em nossa vida pessoal e profissional cotidiana ainda mais do que já fazemos. Portanto, o mundo será liderado por aqueles... que são capazes de compilar as informações corretas no momento exato, enquanto pensam criticamente e tomam decisões importantes com sabedoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula vem sendo considerada, nas últimas décadas como tudo de mal que acontece na escola, na formação dos alunos e na tarefa dos professores. Ela seria responsável pela demolição da aprendizagem do aluno. Ela é considerada perversa, ou porque reproduz a sociedade dividida em classes, expulsando da escola os alunos pobres ou porque não atende ao que há de mais moderno para os alunos que querem aprender e nela não veem a importância da vida motivada e livre da aprendizagem dita contemporânea.

A aula como reprodução do sistema injusto de exclusão é assim considerada por suas exigências descabidas para os jovens alunos de classes desprovidas economicamente e feitas sob medida para atender às classes sociais superiores. As classes carentes não conseguem ter motivações com esses tipos de exigências e abandonam a escola. Partindo desse ponto de vista, isso gera um dissimulado processo de exclusão social, que tem na aula uma famigerada aliada.

A aula também pode ser considerada como inadequada em relação às tecnologias mais sofisticadas a que os alunos têm acesso, gerando falta de motivação. A aula prejudicaria os que já tem computadores e outros meios tecnológicos em casa, pois, nos meios digitais encontram-se informações múltiplas que não exigem o empenho para aprender, a figura do professor ou o esforço mnemônico. De todos os lados, a aula aparece como a vilã das dificuldades que a escola e os alunos passam atualmente, no entanto, a sociedade como um todo precisa da competência da aula para dar conta de seus projetos e programas civilizatórios, para seus programas de formação de valores, competências e de participação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando J. **Computador, escola e vida**. São Paulo: Cubzac, 2007.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1987.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** 2.ed. Lisboa: Moraes, 1972.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola: a educação reinventada**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2013.

MORAIS, Regis (Org). **Sala de aula, Que espaço é esse?** 17.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

PONCE, Branca. **Os limites e as Possibilidades da Aula como Instrumento de Transformação Social.1989.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1989.

SHARI, Tishman. **A cultura do pensamento em sala de aula.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet,2000.

REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA NA PRÁTICA DOCENTE



ANA MELICIA MORAES DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2012); Mestre em Educação pela Faculdade Uninove (2017); Professora de Educação Infantil na EMEI Alceu Maynard de Araújo.

RESUMO

Uma reavaliação das práticas pedagógicas vem ocorrendo na Educação Infantil. O currículo para a Educação Infantil vem sendo pensado em ações que valorize experiências significativas e que proporcione um desenvolvimento integral das crianças. Diante disso esse artigo reflete sobre o brincar na Educação Infantil e a sua prática docente. O objetivo é compreender a importância do brincar na Educação Infantil, e qual é o papel do educador na mediação do brincar. Trata-se de uma revisão da literatura sobre os estudos de autores que pesquisaram sobre o assunto, a fim de refletirmos sobre a importância do brincar na formação das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Brincar; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vem passando por um processo de reavaliação das práticas pedagógicas. O currículo para a Educação Infantil vem sendo pensado em ações que valorize experiências e que proporcione um desenvolvimento integral das crianças. Diante disso vamos refletir sobre o brincar na Educação Infantil e a sua prática docente.

O brincar proporciona para as crianças relações sociais e a oportunidade de conviver com o diferente. Refletir sobre a importância do brincar na Educação Infantil é o tema desse artigo, além de analisar o papel do educador na mediação do brincar e do planejamento na organização do espaço.

Por meio das brincadeiras as crianças desenvolvem competências importantes que serão usadas para a vida, pois o brincar estimula a experimentação, fazendo com que as crianças adquiram conhecimento, compreende o mundo à sua volta, entende regras e desenvolve várias habilidades.

Para a compreensão do objeto é necessário problematizá-lo a partir de questionamentos como: Qual é a importância do brincar na Educação Infantil? Como o professor de Educação Infantil pode

intervir no brincar pensando em ações significativas? Como organizar os espaços para o brincar na Educação Infantil?

Partimos da hipótese de que o brincar não seja visto como algo trivial, capaz de colaborar com o desenvolvimento pleno da criança. O objetivo geral desse artigo é analisar a importância do brincar na Educação Infantil, refletindo em como o educador pode contribuir nessa fase da vida das crianças. Os objetivos específicos são refletir sobre o planejamento na organização do espaço do brincar.

Para a construção deste artigo, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, com revisão e análise de artigos científicos, livros e trabalhos de conclusão de curso, a fim de obter material relevante interligado ao tema do presente estudo.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas educativas na Educação Infantil vêm sofrendo amplas transformações pensando em um desenvolvimento integral das crianças, baseando nas necessidades e anseios delas. Diante disso, torna-se de grande relevância pensar no trabalho pedagógico de forma lúdica como proposta de conteúdo.

As crianças aprendem sobre o mundo que a cerca e adquirem novos saberes na etapa da Educação Infantil quando manipulam objetos, brinquedos e interagem com outras crianças. O primeiro filósofo a demonstrar interesse pelo estudo do lúdico, e que apontou a importância dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças foi Platão. Em *As Leis*, Platão cita a importância do “aprender brincando”, o autor ainda destaca que a brincadeira faz parte da cultura de um país, de um povo, e está na história ao longo dos tempos.

“A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” Kishimoto (2012, p. 139). Assim, desde que nascem, as crianças aprendem a compartilhar e respeitar o direito dos outros, as normas, e a dividir seus brinquedos. Ainda segundo Kishimoto (2012), o brincar é aprendido e passado de geração a geração. Para o autor, por meio da brincadeira a criança consegue investigar e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo.

É papel da escola oferecer situações que garantam à criança a possibilidade de jogar e brincar, e com isso aprender, pensando nos objetivos que querem agregar para a formação das crianças. Vygotsky (1998), um dos representantes mais importantes da psicologia da educação, defende o princípio de que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio das relações humanas. Nesse sentido, a brincadeira tem um papel importante que é proporcionar aos sujeitos uma posição de constituição do sujeito. O autor ainda destaca que com o brincar a criança consegue imaginar, fazer planos e apropriar-se de novos conhecimentos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um conjunto de reflexões educacionais com o objetivo de orientar os educadores que atuam diretamente com crianças de 0 a seis anos. Ele foi instituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. De

acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) deve ser compreendido como uma ferramenta de estímulo a ser seguido.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é composto por três volumes que pretende contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

O documento ainda traz reflexões sobre creches e pré-escolas brasileiras, infância, educação e profissionalização. Também são destacados a “Formação pessoal e social”, além do “Conhecimento de Mundo”, que traz seis documentos, cada qual relacionado aos subeixos de trabalho: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática.

Esse documento que norteia a Educação Infantil destaca a brincadeira como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças (RCNEI, vol. I). Com isso, entendemos que com o brincar as crianças desenvolvem habilidades e competências, colaborando para o seu desenvolvimento integral.

Brincar permite que as crianças percebam seus sentimentos e acima de tudo aprendam a lidar com possibilidades e limites, ampliando assim o repertório educativo. Segundo KISHIMOTO, 1999, p. 36-7:

[...] Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa motivadora. (KISHIMOTO, 1999, p. 36-7).

As habilidades desenvolvidas por meio do brincar acontecem de forma livre, sem a cobrança de saber que está aprendendo. A brincadeira proporciona nas crianças capacidades importantes como o desenvolvimento da atenção, a capacidade de memorização, desenvolve a imaginação e colabora com a formação da personalidade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) ainda destaca que:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27, v.01).

Por meio da brincadeira a criança produz novos significados e expressam seu caráter ativo. Zanluchi (2005, p. 89) reafirma que “Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é por meio de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.” Entendemos que quando a criança brinca ela abre possibilidades para diversas situações.

Pensando no desenvolvimento cognitivo, e nas dimensões sociais, emocionais, afetivas e psicológicas as práticas educativas devem ser elaboradas a partir de atividades lúdicas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) afirma que: “Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir (...), cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca” (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 28).

O brincar facilita a aprendizagem, os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento, a brincadeira não pode ser vista apenas como diversão. Gomes (2004) salienta que:

Como expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade. (GOMES, 2004, p. 146).

Com o brincar a criança tem a possibilidade de expressar seus sentimentos e anseios. A brincadeira deve estar inserida na proposta pedagógica da Educação Infantil, e o professor precisa compreender a complexidade da infância favorecendo o enriquecimento das aprendizagens por meio do lúdico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/1996) que direciona a formação do pedagogo, passou a exigir uma formação específica, pois a Educação Infantil era encarada como extensão da família, ou seja, como um local em que as pessoas somente “cuidavam” das crianças.

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 (BRASIL, 1996).

O artigo acima deixa claro que com o magistério pode-se atuar na Educação Infantil, mas preferencialmente volta-se para o curso em nível superior. Entendemos que o papel da Educação Infantil requer um planejamento específico, que favoreça um ambiente de socialização diferente do ambiente familiar, fazendo com que as crianças se desenvolvam integralmente, daí a importância de uma formação superior.

Compreendemos que formação do professor de Educação Infantil é tão importante quanto a formação continuada. Segundo Nóvoa (1997) a formação continuada de professores não pode ser vista só como uma reciclagem, mas uma qualificação para a docência. Com isso deve sair do senso comum para que as ações se desenvolvam de forma significativa.

O professor com melhor qualificação para atuar na Educação Infantil conseguirá ter a sensibilidade de verificar as reais necessidades das crianças, e conseqüentemente aplicar suas práticas auxiliando o processo de desenvolvimento do educando. Para os autores Martins, Vieira e Oliveira (2006, p. 274)

As principais barreiras encontradas relacionaram-se à pedagogia e ao ambiente, dentre elas: a grande proporção de crianças por professor, a falta de recursos apropriados para a aprendizagem e ausência de desenvolvimento profissional que enfoque o currículo orientado pela brincadeira. (MARTINS; VIEIRA; OLIVEIRA, 2006, p. 274).

Nas ações significativas desenvolvidas de forma lúdica os educadores podem brincar e participar das brincadeiras, demonstrando não só o prazer de fazer, mas estimular as crianças para tais ações contemplando o entusiasmo e a criatividade. Vygotsky (2008) acredita que o processo de desenvolvimento humano acontece a partir de um

[...] complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfoses ou transformações qualitativas de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos. (VYGOTSKY, 2008, p. 150).

Oferecer um ambiente de interação e confiança, onde as crianças consigam falar, expressar, levantar hipóteses colabora com a formação dos conceitos. Por essas razões o professor de Educação Infantil deve identificar os aspectos relevantes de acordo com as conclusões observadas.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos, ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (RCN, 1998, v.1, p28).

Entendemos que o brincar, deve seguir a teoria e a práxis, para que o desenvolvimento seja estimulado e aconteça, com isso o professor deve oferecer uma estrutura propícia as brincadeiras no processo de desenvolvimento das crianças, ofertando e utilizando objetos adequados.

O professor deve organizar as atividades, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida deverá criar condições para que estas atividades significativas sejam realizadas (...). As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e no concreto. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver a facilitar este tipo de trabalho. O professor é quem cria oportunidades para que o brincar aconteça de uma maneira educativa. (MALUF, 2003, p. 29).

As atividades devem ser preparadas pensando no lúdico, e atentando na organização do espaço. O papel do professor é de estimular a criança com o mundo exterior, garantindo um ambiente prazeroso e saudável. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é importante que o ambiente seja

promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, "brincável", explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2008. p. 8).

A maneira como o espaço para a brincadeira é organizado é determinante para a dinâmica das aprendizagens. Quando os espaços das instituições de Educação Infantil são utilizados de forma cuidadosa e organizada acrescenta uma dimensão significativa à experiência das crianças.

Considerando-se as premissas de que o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo; de que as crianças, ao interagirem com o meio e com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação, constatamos que a forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica. (HORN, 2004. p.20).

Nesse contexto, o trabalho do professor de Educação Infantil deve oportunizar estratégias pedagógicas pesando na superação da criança. O desenvolvimento da criança consiste em princípio norteador, pois "a criança avança a um novo período de seu desenvolvimento na medida em que os processos educativos promovem a apropriação da cultura e a complexificação de sua atividade", Pasqualini (2013, p.94).

Diante disso faz-se necessário que o professor de Educação Infantil promova atividades de forma intencional, não basta colocar simplesmente a criança em contato com o brinquedo, ou na brinquedoteca, ou apenas oferecer materiais, o professor de Educação Infantil deve proporcionar

condições necessárias ao seu desenvolvimento, oportunizando atividades planejadas previamente que contribuam para o avanço das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, buscamos compreender a importância do brincar na Educação Infantil. Consideramos que a pesquisa realizada propiciou o entendimento da importância do brincar nas instituições de Educação Infantil, visto que atividades relacionadas ao brincar permitem um desenvolvimento mais efetivo e integral nas crianças. Por meio das brincadeiras as crianças aprendem a seguir regras, se socializa e descobre o mundo ao seu redor.

Entendemos que o brincar é importante durante toda a infância, e que por meio das brincadeiras as crianças expressam seus sentimentos e transformam a realidade em sua volta. Ao conceder o brincar e a utilização de jogos na Educação Infantil os professores estão propiciando às crianças aprendizagens significativas, por isso o brincar precisa ser desenvolvido de forma crítica, observando com atenção a intencionalidade dos objetivos que se pretende alcançar.

O professor de Educação Infantil deve propiciar brincadeiras significativas a fim de que os objetivos sejam alcançados, respeitando as particularidades das crianças, e o contexto no qual elas estão inseridas. Sendo assim, compreendemos a importância da formação inicial e continuada do professor de Educação Infantil, para que ele oportuniza às crianças seu desenvolvimento.

É de fundamental importância que os espaços e, principalmente, o tempo escolar destinado ao brincar esteja incluído na rotina da Educação Infantil como prática permanente, e que seja aprimorada a cada dia a fim de que os resultados advindos das brincadeiras continuem atingindo positivamente as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

Aquariana, 2007.

GOMES, C. L. (org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M., org. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3.d. São Paulo, Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2012.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: Prazer e aprendizado**. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; VIEIRA, Mauro Luís; OLIVEIRA, Ana Maria Faraco de. **Concepções de professores sobre brincadeira e sua relação com o desenvolvimento na educação infantil**. *Interação em Psicologia*, 2006, v. 10, n. 2, p. 273-285.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vygotsky: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PRADEAU, Brisson. **As Leis de Platão**. São Paulo: Loyola 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

A BAHIA DE MANDACARU

ANA PAULA ANDRADE

Graduação em História pela UNESP - Universidade Estadual Paulista Dr. Júlio de Mesquita Filho (2004); Mestre em História pela UNESP - Universidade Estadual Paulista Dr. Júlio de Mesquita Filho (2007); Pós-graduação em Ludopedagogia pela UNIASSELVI-PÓS (2019). Diretor de Escola - na EMEF dr. Antonio Carlos de Abreu Sodré, DRE-SA.



RESUMO

Cineasta conhecido como um dos precursores do movimento chamado Cinema Novo, Nelson Pereira dos Santos, em seus mais de cinquenta anos de trabalho produziu uma filmografia bastante marcada pelos conceitos de regionalidade e de engajamento Social. Dirigindo uma lista de muitos filmes criados em um contexto de grandes privações e pouco dinheiro, apesar da grande vontade de fazer cinema, pode-se dizer que Mandacaru é um filme peculiar em sua filmografia. Neste sentido, o trabalho ora proposto visa perceber as escolhas realizadas pelo cineasta paulistano na produção do longametragem Mandacaru Vermelho (1961), as quais buscaram apresentar elementos de uma brasilidade originária nordestina, todavia, as escolhas que fez o distanciariam da perspectiva engajada que vinha apresentando desde o longa-metragem Rio 40º (1955) e que radicalizaria pouco tempo depois em Vidas Secas (1963).

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Brasil; Nelson Pereira dos Santos; Mandacaru Vermelho.

INTRODUÇÃO

Mesmo que se considere que Jean-Paul Sartre não foi o inventor do conceito de engajamento – uma vez que, segundo Benoit Denis (2002), a literatura engajada pode ser um fenômeno historicamente situado e relacionado ao pensamento do pós-guerra, ou uma leitura mais ampla e flexível que acolhe sob a sua bandeira uma série de escritores, como como Voltaire, Hugo, Zola, Péguy, Malraux e Camus, que se preocuparam com a vida e a organização da cidade e se fizeram os defensores de valores universais, tais como a justiça e a liberdade –, não se pode negar que foi a partir da radicalização de posições intelectuais e literárias, propostas por ele na França do pós-guerra, que o referido conceito ganhou força e expressão. Correu o mundo, influenciando uma série de intelectuais e escritores que se forjaram durante os anos 40 e 50, principalmente.

No Brasil, as ideias do filósofo francês não seriam ignoradas, mas, semelhantemente ao ocorrido

em outros lugares do mundo, permeariam o pensamento de uma boa parcela da intelectualidade considerada de esquerda.

Apesar do repúdio do Partido Comunista brasileiro à produção sartriana, que dentre outras definições entendia ser o escritor um burguês e individualista, o jovem cineasta Nelson Pereira dos Santos também foi um dos intelectuais brasileiros a simpatizar e partilhar de alguns pontos do pensamento desenvolvido pelo intelectual francês. Principalmente da noção de engajamento que, numa análise mais profunda da produção do diretor, pode ser identificada como um elemento importante, bem como um dos fios condutores da sua obra. De forma bastante sucinta, pode-se dizer que a noção de engajamento era concebida, por Sartre, como uma tomada de consciência por parte do escritor de pertencer ao mundo, constatar suas mazelas e querer mudá-las. Engajar-se era uma forma de se posicionar frente às mazelas da atualidade, para que, a partir disso, as pessoas – sobretudo as classes trabalhadoras e menos favorecidas – pudessem se posicionar melhor. Perspectiva esta que, das mais variadas formas, foi intentada e perseguida por vários cineastas atuantes no Brasil da década de 60. Neste sentido, o trabalho ora proposto visa perceber as escolhas realizadas pelo cineasta Nelson Pereira dos Santos na produção do longametrage *Mandacaru Vermelho* (1961) as quais buscaram apresentar elementos de uma brasilidade originária nordestina, todavia, as escolhas que fez o distanciaram da perspectiva engajada que vinha apresentando desde o longa-metrage *Rio 40°* (1955) e que radicalizaria pouco tempo depois em *Vidas Secas* (1963).

A BAHIA DE MANDACARU

Era verão. Sob um sol escaldante, uma luta fratricida se travava num outeiro do sertão baiano. Ao fim da sangrenta matança nasceu naquele lugar um cactus vermelho, um mandacaru... “E nunca mais ninguém passou por lá” (SANTOS, N. P. apud SALÉM, H. 1987, p. 148). Narrativa inventada, como tantas outras existentes no folclore brasileiro, a lenda do nascimento do mandacaru vermelho não datava de tempos remotos, mas fora criada no ano de 1960 pelo cineasta Nelson Pereira dos Santos, como alicerce para o seu primeiro longametrage filmado no sertão: *Mandacaru Vermelho* (1961). Um filme que narra a história do romance proibido entre Augusto e a mocinha Clara, que ao descobrir a verdade sobre a morte de seus pais foge com o vaqueiro para se casar.

É bem verdade que boa parte dos filmes do diretor paulista foram produzidos num contexto de pouco dinheiro, grandes privações e muita vontade de fazer cinema, todavia *Mandacaru* é um filme peculiar em sua filmografia. Acerca de sua produção, o diretor conta - em *Um Manifesto por um cinema popular* (SALEM, H. 1987, p. 145) – que em 1958, quando houve uma rigorosa seca no nordeste brasileiro, ele, então copidesque do *Diário Carioca*, e o fotógrafo Hélio Silva viajaram pela Bahia e por Pernambuco fazendo documentários. Apesar da experiência adquirida, concluiu o cineasta que lhe faltavam recursos para a construção de uma história sobre o Nordeste que não aparentasse ser um simples documentário, oportunidade esta em que se lembrou do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

Ainda em 1958, enquanto escrevia o seu roteiro para *Vidas Secas*, Santos recebeu de Danilo Trelles, então diretor do Festival de Montevideu, uma proposta de co-produção com o Uruguai. Assim,

em fins de 1959, o cineasta licenciou-se de seu novo emprego no Jornal do Brasil e partiu para Juazeiro para filmar o romance de Ramos. Como o patrocínio do Uruguai ainda não era suficiente para a realização do longametragem, a integração de Luis Paulino à equipe foi bastante significativa, uma vez que o jornalista conseguiu, junto ao governador baiano Juracy Magalhães, apoio institucional para a realização da obra. Finalmente, com os recursos físicos e materiais já selecionados, Santos iniciou no começo de 1960 as filmagens de *Vidas Secas*. Todavia, contando como um cenário de aridez – tradicionalmente apresentado no sertão –, o diretor e sua equipe foram surpreendidos por um período de chuvas intensas em pleno perímetro da seca, fato este que ocasionou o transbordamento do Rio São Francisco e alagou a cidade. Sem muito que fazer a respeito do filme, Hélio Silva filmou a enchente para o Jornal da Tela, de Salvador, a equipe auxiliou a população e o dinheiro, que já era pouco, tornou-se cada vez mais escasso.

Quando finalmente as chuvas cessaram, o grupo foi outra vez surpreendido: uma nova paisagem se configurara sertão baiano. A caatinga dantes seca, agora, verdejante, evidenciava a inviabilidade de se filmar *Vidas Secas*. Assim, numa tentativa de aproveitar o material humano e os recursos já reunidos, nasceu *Mandacaru Vermelho*.

Ninguém ignora que a escolha de uma cidade nordestina, como cenário, não era uma novidade, a representação do Nordeste enquanto temática cinematográfica inciciar-se-ia, segundo Durval Albuquerque, nos anos 50 – com *O canto do mar* e *O cangaceiro*, ambos de 1953 –, uma vez que nas décadas precedentes o olhar do espectador fora educado, em grande medida, pelo cinema estadunidense, o que levava, em muitos casos, a uma rejeição das imagens do próprio país no écran. “[...] A pesquisa da realidade nacional, de seus problemas, que encontrava lugar em outras áreas das artes e da cultura, parecia não se adaptar ao cinema, local de busca da pura ilusão” (ALBUQUERQUE, 1999, p. 264). O Nordeste que se via na tela era uma representação cheia de clichês e lugares comuns, que iam desde representações de um povo, primitivo, subdesenvolvido e muitas vezes ingênuo, à de cidades tipificadas por intermédio de ícones, como escadarias de igrejas barrocas, que se tornavam palco de uma série de “desencontradas manifestações da cultura popular”, ou seja, representava-se todo um universo de figuras aparentemente separadas do racionalismo citadino.

[...] o olhar ‘urbano-industrial’ sobre o Nordeste só começa a ser contestado com o surgimento do Cinema Novo, que praticamente inverte os pressupostos que regiam a produção cinematográfica industrial da Vera Cruz e renegará a produção cinematográfica da Atlântida como alienada e pouco ‘séria’, colocando pelo avesso essa visibilidade que tinha o mundo da cidade, da indústria e do burguês como referência. Um olhar educado pelas cidades e, principalmente, pelo cinema americano (ALBUQUERQUE, 1999, p. 264, destaques do autor).

E, neste contexto de produção, a Bahia, por seu décor natural, torna-se um lugar privilegiado no nordeste brasileiro para a leva de cineastas que, nos anos 50 e 60, transformavam os problemas sociais do país no pano de fundo de suas histórias e que, sobretudo, procuravam discutir os caminhos do cinema nacional e influenciar o contexto por meio de uma abordagem “séria” dos problemas do país e de seu povo. “[...] Além dos filmes genuinamente baianos, observa-se em Salvador, no princípio dos anos 60, uma verdadeira euforia cinematográfica” (SETARO, 1986, p. 27). Tem-se, na prática, a ideia defendida por Gilberto Freyre, no Manifesto regionalista de 1926, de que a síntese do país residiria no Nordeste.

A Bahia era vista como um rico e belo cenário natural. Seria o Estado brasileiro no qual se poderia encontrar todas as características do país reunidas, desde suas origens à atual conjuntura sócio-política. Ao lado da noção de síntese do Brasil, destacava-se o aspecto folclórico-cultural baiano, louvando-se suas crenças, música, danças e, acima de tudo, sua bonita paisagem [...] (CARVALHO, 2003, p. 50).

Primeira capital do Brasil, maior estado da região Nordeste, quinto estado brasileiro em extensão territorial, um dos estados mais populosos do país, a Bahia dos anos 50 e 60 era um estado a caminho da modernidade, no qual profissionais liberais, políticos, intelectuais, professores e estudantes empenhavam-se para se integrar ao chamado mundo civilizado, conforme o discurso desenvolvimentista que caracterizou o governo de Juscelino Kubtschek. Segundo Carvalho, a imprensa passou a ser o espaço privilegiado para as discussões que orientariam e discutiam as transformações que ocorriam na capital Salvador. A instalação da primeira emissora de TV e a inauguração de um pólo turístico também aumentariam o otimismo dos baianos. “A tão sonhada mentalidade do desenvolvimento atingia a Bahia. Ou, ao menos, um segmento expressivo de sua sociedade” (CARVALHO, 2003, p. 52). Todavia a Bahia que Santos apresentaria em seu filme, caminhou na contramão do pensamento de muitos intelectuais daquele momento, no filme a Bahia ainda era uma região longe da preocupação com esse desenvolvimento. Era um lugar subdesenvolvido, majoritariamente rural, habitado por um povo simples e com valores profundamente arraigados, como a religião, o cumprimento da palavra, a castidade e a honra, entre outros, de que é exemplo a fala de Augusto quando Clara propõe que ele fuja de Pedro: “Do que adianta viver sem pecado, mais sem honra?” (MANDACARU Vermelho, 1961, 38:22’) ou a reza da tia ajoelhada junto ao altar: “Juro que lavarei com o sangue dos pecadores a honra da família. Juro que não descansarei enquanto não matar Augusto e Clara” (MANDACARU Vermelho, 1961, 15:26’).

Distanciando-se da perspectiva engajada que o diretor vinha apresentando desde Rio 40º, Mandacaru buscava a fantasia e se distanciava da preocupação com o social. A Bahia de Nelson é apresentada em um universo ficcional e codificado, onde não há autoridades oficiais – afinal de contas, a única referência que se faz de uma autoridade oficial ocorre na sequência em que dona Dulcinha, tia de Clara, tenta convencer o irmão do mocinho a lutar do seu lado do conflito e, para isto, sugere que pode falar com o delegado em favor do vaqueiro, pelo assassinato de Mendonça, noivo de Clara. A justiça que se faz é feita pelas próprias mãos, numa terra onde os mais abastados detêm a voz de comando. A sociedade é hierarquizada e machista, como se percebe em vários diálogos, como o que ocorre entre o irmão e o noivo da mocinha, que reforma e organiza a futura residência do casal: “sua irmã só pode vir aqui quando as coisas estiverem arrumadas do meu jeito, não gosto que mulher meta o bedelho nestas coisas” (MANDACARU Vermelho, 1961, 27’). Até mesmo a tia de Clara, apesar de chefe do clã não afirma seu gênero, mas atua num papel que, numa narrativa clássica, poderia ser exercido por qualquer homem.

O drama familiar tem uma trama simples, linear e cíclica, pois, assim como no início do filme muitas pessoas morrem em uma emboscada na Pedreira do Mandacaru, a história se repetirá no desfecho da obra quando uma nova matança também ocorrerá na mesma pedreira. É um romance ingênuo, onde a sensualidade é apenas insinuada na maneira como a câmera filma as pernas da mocinha ou de outras mulheres. A própria câmera não sabe mais do que os personagens é apenas mais uma espectadora dos eventos que se passam.

A trilha sonora que embala o filme, também embala e encanta o espectador. Músicas como Mandacaru e O sol c'a mão têm um ritmo nordestino, com acordes que partem do mistério para o lamento e para a esperança. Tansição esta trabalhada na melodia e letra da música Mandacaru:

É tua sina / penar demais / e a tua pena é / ter pena de mim / Se Deus quiser / eu ponho fim / na tua pena que é / viver penando por mim / [...] / É sina / É sina / Mandacaru / Um dia chega / a nossa vez / Se Deus se lembrar aí / do que já me deu / Me dá sossego, uai / nos pés da cruz / e a gente acaba lá / aos pés do mandacaru (USAI, R. e BLOOM, 1961, 35').

Além destas características, por diversas vezes a trilha dá um ritmo mais acelerado ao filme, enquanto as imagens apresentam sem muita rapidez os recorrentes confrontos, caminhadas e cavalgadas pela caatinga do sertão. Sem um tempo determinado na obra, o tempo do sertão passa devagar e é marcado pelos ciclos da natureza. Ideia esta que seria largamente desenvolvida e arrebataria a crítica no longametrage Vidas Secas (1963).

Utilizando-se praticamente o décor natural baiano, onde a maioria das cenas são externas, Mandacaru foi uma obra de baixo orçamento e, nas palavras do próprio cineasta, pode-se dizer que foi um filme realizado mais pela oportunidade do que pela vontade.

Em entrevista ao periódico Diário Carioca, em 11 de setembro de 1960, Nelson Pereira, que atuou como Augusto, declara: "Mandacaru é uma experiência inteiramente nova, para mim, e inesperada. Não fosse a enchente que interrompeu e inutilizou a produção [...] creio que dificilmente eu chegaria a fazer um filme como Mandacaru vermelho. Isso não significa subestimação, nem esboço de desculpa antecipada. Quero dizer simplesmente que, na perspectiva de meu programa de produção, não havia um filme que buscasse a fantasia, a imitação apenas dramática de uma história, sem a preocupação da pesquisa social [...]". (SANTOS, N. P. apud SALEM, H. 1987. p. 150).

Embora as filmagens de Mandacaru tenham durado apenas dois meses, Nelson Pereira passou mais algum tempo na Bahia, cerca de seis meses. E, de volta ao Rio de Janeiro, o longametrage, que foi exibido em 1961, não obteve sucesso de bilheteria, tanto no Brasil, quanto no Uruguai. O filme passou despercebido tanto pelo público, quanto pela crítica, que numa das poucas vezes que escreveu sobre a película – análise de Cláudio Mello e Souza, do Jornal do Brasil, de 11 de dezembro de 1961 – considerou-o como um filme exótico, de grande ingenuidade do diretor e desajeito dos atores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem se sabe, a ideia de que a síntese do Brasil residia no Nordeste não fora uma ideia cunhada pelos cineastas cinemanovistas ou por aqueles que se aproximavam das ideias do grupo nos anos 60, mas fora defendida, ainda nos anos 20, por Gilberto Freyre e por outros intelectuais nordestinos no Manifesto Regionalista de 1926. Pode-se dizer que a medida em que, em detrimento do saber naturalista, o saber sociológico – preocupado com questões sociais e culturais – foi se destacando na definição de uma identidade para o brasileiro, para o país, para as suas regiões e seus tipos regionais. Neste sentido Freyre (FREYRE, G., <http://bvvgf.fgf.org.br/portugues/obra/opusculos/manifesto.htm>, 2006), um discípulo de Franz Boas, buscou entender a identidade do brasileiro enquanto nação e a contribuição do regional nessa formação. O Nordeste passou a ser a base para a formulação de sua sociologia. Para ele não havia região no país que excedesse o

Nordeste no que tange a sua riqueza de tradições, consideradas como ilustres, bem como na nitidez de caráter do seu povo.

Ao escolher uma cidade nordestina para filmar o seu mais novo longametragem, aparentemente o jovem cineasta Nelson Pereira dos Santos reforçava mais uma vez a sua concepção alicerçada nas ideias de Freyre no Manifesto Regionalista de 1926 - no que tange a ideia de que a síntese do Brasil residiria no Nordeste. A escolha do local, associada ao engajamento social já explícito na obra do cineasta, produziu um filme muito diferente do que se esperava e, conseqüentemente, algo inédito em sua filmografia. Mandacaru Vermelho se afastou do habitual pesquisa social para enveredar pelo mundo da fantasia.

Ao retratar a Bahia, terra de gente guerreira e de personalidades ilustres como Gregório de Matos, Dorival Caymmi, Jorge Amado, Ruy Barbosa, Milton Santos, Walter da Silveira e Glauber Rocha, entre tantos outros, Santos caminha na contramão da intelectualidade baiana dos anos 50 e 60, que buscava um caminho para a sua modernidade, bem como para a representação desta modernidade. A Bahia de Mandacaru Vermelho sintetizava a ideia que o cineasta tinha do Nordeste, como lugar essencialmente rural e socialmente desigual, que apesar de representar as origens do Brasil, necessitava, assim como o resto do país, ser reestruturado.

Diferente da agitação e da luxuosidade das grandes cidades, a cidade que se vê no filme do diretor paulistano é um lugar simples, sem grandes construções ou luxos, ela está quase despovoada. Em geral a maioria das pessoas que aparecem nas poucas cenas da cidade são crianças, aqueles que se tornarão a mão-de-obra campesina. A obra era, como bem definiu Helena Salem, uma “historinha bem contada, pura, doce, sem grande fôlego, Mandacaru tem alguns momentos de ternura e beleza plástica especiais (...). Sobretudo nas sequências amorosas, em que Nelson, como de hábito mais insinua do que explicita” (SALEM, H. 1987, p. 152).

O resultado do trabalho passou ao largo do grande público e inclusive da crítica da época. Mandacaru foi uma obra em que o cineasta enveredou pelo mundo da fantasia, passando muitas vezes ao largo da crítica social e do engajamento sartriano – elementos tão marcantes e constants em sua filmografia. Nesta obra o cineasta passa ao largo de algumas premissas do conceito de engajamento, no ponto em que defendem que se engajar era uma forma de se posicionar frente aos problemas do mundo atual, compreender e evidenciar os problemas para que as pessoas, principalmente os menos favorecidos, pudessem se posicionar melhor.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. M. **A invenção do nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 1999.

CARVALHO, M. do S. **A nova onda baiana: cinema na Bahia 1958 – 1962**. Bahia: Edufba, 2003.

DENIS, B. N. **Literatura e engajamento: de Pascal a Sartre**. São Paulo: EDUSC, 2002.

FREYRE, G. **Manifesto regionalista de 1926: vinte e cinco anos depois**. Net. Disponível em: <http://bvvgf.fgf.org.br/portugues/obra/opusculos/manifesto.htm>. Acesso em 15/09/2006.

MANDACARU Vermelho. Direção e roteiro: Nelson Pereira dos Santos. Produção de Nelson Pereira dos Santos e Danilo Trelles. Intérpretes: Nelson Pereira dos Santos; Ivan de Souza; Sônia Pereira; Miguel Torres; José Teles; Luiz Paulino dos Santos; Mozart Cintra; Enéas Muniz; João Duarte et al. [S. L.]: Riofilme / Sagres, 1961.1 filme (78 min), son., pb., 35 mm.

SALEM, H. Nelson Pereira dos Santos: **o sonho possível do cinema brasileiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

SETARO, A. **Breve introdução do cinema baiano**. Salvador: Ufba/ebc/nicom, 1986.

USAI, R. e BLOOM, P. **Mandacaru**. In: **MANDACARU Vermelho**. Direção e roteiro: Nelson Pereira dos Santos. Produção de Nelson Pereira dos Santos e Danilo Trelles. Intérpretes: Nelson Pereira dos Santos; Ivan de Souza; Sônia Pereira; Miguel Torres; José Teles; Luiz Paulino dos Santos; Mozart Cintra; Enéas Muniz; João Duarte et al. [S. L.]: Riofilme / Sagres, 1961.1 filme (78 min), son., pb., 35 mm.

XAVIER, I. **Alegorias do subdesenvolvimento: cinema novo, tropicalismo, cinema marginal**. São Paulo: Brasiliense, 1993. 169

_____. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. _____. **O olhar e a cena: melodrama, Hollywood, cinema novo**, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

_____. **Sétima arte: um culto moderno**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

NISE DA SILVEIRA E DEFICIÊNCIA MENTAL: OS ANIMAIS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO APRENDIZAGEM



ANA PAULA GOMES

Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade UNESP (2001); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Martin Francisco Ribeiro de Andrada.

RESUMO

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) consta que "Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade". A partir dessa declaração entende-se que todas as pessoas são iguais, até as várias constituições e resoluções posteriores elas relatam sobre a garantia do direito à inclusão. No entanto, esse direito ainda não está completamente garantido a todas as pessoas. É importante salientar que, ao promover o desenvolvimento dos processos mentais superiores, o educador deve compreender que esses processos são a atenção, a memória, a percepção, a linguagem e não apenas o QI. O educador pode possibilitar vivências desafiantes, com a estimulação dos alunos com deficiência mental, por meio da resolução de problemas o que permitirá a passagem do seu nível de desenvolvimento real para o potencial, como também prever situações em que os alunos, trabalhando de forma cooperativa estabeleçam trocas qualitativas entre si, melhorando sua capacidade de interação social, de comunicação e de expressão de sua afetividade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Biologia; Animais; Metodologias ativas; Nise da Silveira.

INTRODUÇÃO

Nas décadas de 1980 e 1990, com base em declarações mundiais que tratavam da Educação Especial, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), o Brasil passou a adotar medidas na direção do desenvolvimento de políticas sociais, como a necessidade de construção, adaptação e desenvolvimento de profissionais para as salas de atendimento adequado à Educação Especial e a preparação de recursos para a integração e a participação do deficiente, combatendo a exclusão e com isso levando a uma evolução dos seus direitos.

Lentamente os processos de integração passaram a ser processos de inclusão. Não se pode negar que integração social é um processo dinâmico em que pessoas se encontram em diferentes grupos sociais por diversos motivos e se reúnem sob um mesmo objetivo e dessa forma, aplicado às pessoas com necessidades educacionais especiais passou a subentender a abertura de espaços para essa população. No entanto, seu uso trouxe as práticas que passaram a manter as pessoas com dificuldades de adaptação e de aprendizagem nas escolas especiais.

A inclusão propõe como princípio a não segregação de nenhum ser humano, ou seja, uma exigência onde todos sejam incluídos, independentemente da cor, raça, sexo ou idade. A inclusão no aspecto educacional torna-se fundamental não só no conceito do acesso como também da permanência com qualidade para todos os alunos nas instituições escolares. Levando-se em consideração que a palavra inclusão tem seu significado referente a espaços sociais, esse significado passa a ser compreendido como o direito de que todos circulem do seu jeito, e as ações em relação às pessoas com necessidades especiais vão se ampliando e consolidando para esse grupo de pessoas com deficiência e em especial as com deficiência mental.

O que veremos no trabalho a seguir é como repensar a educação de indivíduos especiais, independente da sua idade ou contexto, a partir de uma perspectiva na qual o indivíduo é visto para além dos limites da sua deficiência, mas sim visto como um ser integral, que tem potencialidades como qualquer outro ser. Utilizaremos como referencial teórico uma personagem da história muito relevante nesse espaço, a saber, **Nise da Silveira**.

Por fim, como referência ao sujeito que aprende se define não pelos problemas e processos cognitivos envolvidos no processo de aprender, mas pelas configurações subjetivas que explicam o desenvolvimento dos recursos, sua ação produtiva, que resulta em iniciativas e caminhos que podem levar a uma aprendizagem compreensiva eficiente, que lhe permita aplicar o aprendido em situações novas, sem que esse processo seja necessariamente criativo.

EDUCAÇÃO, DEFICIÊNCIA MENTAL E PROPOSTAS DIFERENCIADAS: A SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Iniciaremos a nossa pesquisa, primeiramente perpassando rapidamente pelo que é subjetividade. Mas, por que começaremos falando sobre tal termo? Trataremos dele primeiramente, pois é preciso ao falarmos de educação e deficiência mental, compreendermos a importância de considerarmos os fatores subjetivos desse sujeito no espaço pedagógico e educacional. Desse modo, de modo breve, falemos um pouco sobre subjetividade.

A partir do século vinte, a subjetividade começa a fazer parte da modernidade, que envolve o indivíduo em vários aspectos, entre eles, o social, cultural e humano.

A subjetividade é constituída no relacionamento com outro sujeito, que possui sua história, e suas questões individuais. A subjetividade fica de frente com a concepção de um sujeito que advém da sociedade complexa e de multifatores.

E é por esse tipo de relações que, o ser humano cresce e surge a pessoal, o seu eu, no qual se reconhece como ser, pessoa, indivíduo e constrói sua autoimagem. O âmbito escolar está relacionado com a construção da subjetividade e tem que haver coerência e lógica em seus recursos.

De acordo com Renaut (2000) as subjetividades estabelecem como base nas representações e construções do modo como se apresentam, assim, criam expectativas, motivações e desejos. Transformar, transmutar o que se passa na mente das pessoas, pela participação da educação.

Um dos desafios atuais, referem-se sobre as estratégias que são realizadas no caso de alunos excluídos, repetentes e aprovados. Se valorizarmos a subjetividade de cada um, será possível lidarmos com esse desafio, pois iremos ao encontro das diferenças individuais.

Na educação, o subjetivo necessita de um novo olhar, que surge na atualidade. As formas de desenvolvimento, aprendizagem e o papel que o subjetivo tem no surgimento psicológico da educação, necessitam de uma nova perspectiva. A psicologia da educação, tem como meta, direcionar a relação entre educação e conhecimento, que se originam das teorias psicológicas, em um ambiente que inclui esses conhecimentos, o sistema educacional, comunidade, familiar etc.

“Existe a necessidade de compreendermos a sociedade atual, suas mudanças, sutilezas, focando na ciência, conhecimentos e sociedade. Refletir sobre a subjetividade se coloca como uma necessidade. Temos que criar alternativas para lidar com a nossa criatividade e participação com outras pessoas, seja na formação de professores, ou nos valores individuais. Seria desejável se a educação tivesse um espaço reconhecido para cada um, criasse oportunidades e levasse em consideração as diversidades. A subjetividade está nessas diferenças, para promover identidades coletivas e individuais, como mola para novas perspectivas pedagógicas e sociais, que são necessárias na formação do cidadão.” (RENAUT, 2000, p. 39).

A escola atual, enxerga o aluno como um produto do meio em que vive, na posição passiva e não como sujeito ativo e transformador da sua realidade.

A educação está relacionada com a elaboração da subjetividade, que se fundamenta em alguns princípios como o sujeito que gera suas possibilidades e sua interação com o mundo, reconhecer suas qualidades pessoais, viver e experimentar suas atitudes.

A formação do sujeito, que adquire conhecimentos, significados e representações que ele atribui a sua vida, são qualidades em que a educação tem que comprometer-se. A psicologia nos oferece princípios, para a construção e colabora, para a qualificação da educação em suas finalidade e metas.

É importante construir a subjetividade nas relações entre pessoas, principalmente nas escolas. Entender isso auxilia na reflexão de caminhos para a educação e a sua construção.

EDUCAÇÃO E SUA AMPLITUDE DE RECURSOS: NISE DA SILVEIRA E OS ANIMAIS COMO AUXÍLIO TERAPÊUTICO E EDUCACIONAL

Iniciaremos esse capítulo, falando sobre Nise da Silveira, que foi uma médica psiquiatra brasileira, aluna de Carl Jung. Nise dedicou sua vida à psiquiatria e foi totalmente contrária às formas agressivas de tratamento de sua época, tais como o confinamento em hospitais psiquiátricos, eletro

choque e lobotomia.

A psiquiatra em questão foi uma das primeiras a trabalhar **a loucura e a deficiência mental** como algo que deve ser compreendido, trabalhado e repensado. Também foi uma pioneira na pesquisa das relações emocionais entre deficientes mentais e animais, que costumava chamar de coterapeutas e entendia os mesmos como **auxiliadores na educação e terapia dos deficientes**.

Nise da Silveira nasceu em Maceió, em 15 de fevereiro de 1905, e dedicou sua vida à psiquiatria, mantendo firme posição contrária às formas agressivas de tratamentos psicológicos que eram comuns em sua época.

Entre diversos projetos que desenvolveu, a Dra. Nise da Silveira foi pioneira na pesquisa das **relações educativa e terapêuticas entre os animais e os deficientes mentais**. Cães e gatos foram incorporados em seu trabalho, sendo chamados de coterapeutas.

Na sua obra intitulada *Gatos a emoção de lidar* (1998) ela conta curiosidades e histórias sobre os gatos, descreve as qualidades metafísicas, o simbolismo nos sonhos, afinidade dos gatos com a literatura e as artes e, principalmente, registra seu amor pelos gatos.

“Os gatos são os seres mais lindos, inteligentes e independentes do mundo. Essa é a razão por que os homens têm tanta dificuldade de se relacionar com eles e os perseguem indiscriminadamente desde o início dos tempos.” (SILVEIRA, 2000, p. 45).

E continua ainda a falar sobre o animal e sua função no processo educacional.

“Eu gosto muito de todos os animais. Eles são grandes educadores e terapeutas naturalmente. Admito muito o cão. Me sinto humilhada diante do cão. Respeito o cão, porque o cão tem uma qualidade que eu acho belicismo e da qual eu me sinto distante, que é a infinita capacidade de perdoar. Dê um passo que se dê ele é fiel. Nunca se ouviu contar que um cão fizesse brigasse com seu dono, ou que fosse infiel, que traísse sobre qualquer forma o seu dono. Eu tinha cães em Maceió, porque morava numa casa grande. Com relação aos gatos, de tanto vê-los na rua desamparados, eu ia apanhando e trazendo para casa. Chequei a ter 23 gatos. O gato não tem essa capacidade de perdoar, como eu não tenho. Eles são muito especiais. No Hospital, introduzi os animais como ajuda para os doentes. Como coterapeutas. Um analista americano, de quem eu tenho um livro costumava trabalhar com um cão no consultório. Como aliás Freud trabalhava com um cão no consultório; Jung trabalhava com um cão no consultório. (SILVEIRA, 2000, p.49).

Nise da Silveira faleceu em 30 de outubro de 1994, com 94 anos. No mês passado, foi lançado o filme que narra a luta da psiquiatra contra as técnicas violentas praticadas no tratamento da esquizofrenia, também mostra grandes nomes das artes plásticas que foram revelados no Hospital Psiquiátrico Pedro II.

No Brasil, nas décadas de 50 e 60, Nise da Silveira utilizou animais na terapia de esquizofrênicos, autistas e outros pacientes internos. Ela percebeu a facilidade com que esquizofrênicos se vinculavam a cães. Em seu trabalho pioneiro com essas pessoas, a médica desenvolveu o conceito de afeto catalisado.

“Ela parte da ideia de que é importante que o paciente conte com a presença não invasiva de um coterapeuta que permaneça com o doente, funcionando como ponto de apoio seguro a partir do qual o doente possa se organizar psiquicamente. Após ilustrar exemplos de coterapeutas humanos, Silveira afirma que animais são “excelentes catalisadores”. Segundo ela, eles “reúnem qualidades que os fazem muito aptos a tornar-se ponto de referência estável no mundo externo”, facilitando a retomada de contato com a realidade”. (SILVEIRA, 2016, p. 45).

De acordo com a obra de Nise, ao contar sobre como foi que surgiram as primeiras experiências com animais, ela relata que a aproximação dos internos do Centro Psiquiátrico Pedro II no Rio de Janeiro, começou por acaso quando foi encontrada uma cadelinha abandonada e faminta no terreno do hospital. A psiquiatra percebendo a atenção de um dos internos, perguntou se gostaria de tomar conta do animal. Diante da resposta afirmativa, a psiquiatra deu o nome a mesma e dali em diante a inserção dos animais não teve fim e os resultados terapêuticos para os deficientes foram excelentes.

Nise faz referência a outros casos em que ocorrem relações afetivas entre pacientes e animais.

“Abelardo, paciente temido por sua irritabilidade e força física, assumia postura tranquila e centrada quando tomava conta de alguns cães e gatos, mostrando-se apto a cuidar deles e investir afeto. Já a paciente Djanira teve sua capacidade criativa como pianista retomada por meio da relação com bichos. (...) M esmo que nem sempre as relações eram amistosas, pois os animais recebem também projeções de conteúdo do inconsciente que os tornam alvos de ódio ou temor excessivo”. (SILVEIRA, 2000, p. 151).

Nise da Silveira trabalho com deficientes mentais, considerados e denominados loucos pela maioria, durante quarenta e seis anos, e mandou a maior parte dos seus pacientes de volta para casa, curados. Cães e gatos, chamados por ela de coterapeutas, faziam companhia a pessoas antes trancadas em si mesmas e que pouco a pouco tornavam a olhar o mundo lá fora. Nise foi uma personalidade de grande importância quando falamos em Deficiência mental e Loucura.

“Para Nise, a experiência em manicômios mostrou que havia uma confusão entre hospital psiquiátrico com cárcere, com os pacientes tratados como presos. A essa abordagem desde o começo, e defensora de um olhar humanista, em 1956, Nise fundou a Casa das Palmeiras, a primeira instituição a desenvolver um projeto de desinstitucionalização dos manicômios no Brasil. A Casa é lugar para o convívio afetivo e estímulo à criatividade dos psiquiátricos. A clínica funciona em regime aberto, sem fins lucrativos, à base de doações” (HORTA, 2000, p.10).

O que Nise realizou com sua psiquiatria, foi repensar e respeitar o deficiente mental, vendo o ser que possui alguma deficiência e como trabalhar essas questões, antes de ver uma limitação. Essa conquista foi vista em seus pacientes que por meio da arte e do relacionamento com animais, conseguiram a sair um pouco de dentro de si.

OS ANIMAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Desde a antiguidade os animais fazem parte do cotidiano dos homens, seja como alimento, auxílio no trabalho, ou como companhia. Mas nem todos sabem que os animais também podem ter grande contribuição em uma área específica da medicina, denominada zooterapia, e do cenário educacional, nas quais os animais são utilizados para o tratamento de inúmeras deficiências, doenças, tanto mentais, psicológicas quanto físicas.

Esse tipo de contato com os animais, incluindo cães, gatos, cavalos, peixes, tartarugas, pássaros e outros, vem proporcionando o aumento da afetividade, do ânimo e da socialização de jovens, adultos e idosos.

“A zooterapia é uma ciência que visa estudar a interação do ser humano com o animal, mas sob o ponto de vista terapêutico e educacional. Ou seja, não mais o bicho como comida, não mais como companhia, mas sim estudado e colocado de forma a ajudar as pessoas, sobretudo quando elas se encontram em situações de estresse e depressão.” (BECKER, 2003, p.56).

E ainda continua:

“Alguns animais, como o cavalo, são importantes para o tratamento de doenças físicas, sendo reconhecido pelo Conselho Federal de Medicina para o tratamento de diversas doenças e limitações. No caso da hipoterapia, os movimentos do cavalo são parecidos aos do homem. Pacientes com algum tipo de deficiência motora que montam esses animais acabam por receber estímulos de forma repetida no sistema nervoso central, desencadeando respostas positivas. Dentre os benefícios, há a melhora no desenvolvimento motor, maior adequação do tônus muscular, melhora na coordenação motora e no controle da cabeça e do tronco, proporcionando maior equilíbrio.” (BECKER, 2003, p. 57).

A empatia entre o deficiente, ou paciente e o animal é uma das primeiras preocupações dos profissionais que trabalham com esse grupo. No caso do cão, por exemplo, ele tem que ser de temperamento dócil, responder a alguns tipos de comandos básicos e estar em perfeitas condições de saúde para ser de fato um colaborador educacional. O maior benefício é referente à socialização, independentemente do tipo de animal.

Entre os benefícios desse tipo de recurso educacional e terapêutico temos: Melhora o sistema imunológico; estimula a interação social. Crianças veem os cães como seus amigos especiais, membros importantes da família. Crianças com traumas severos, como abusos de infância que impedem a formação de vínculo com outras pessoas podem, por meio dos cães, conquistar confiança e formação de vínculos; Ajuda a lidar com o luto: trabalho com doença e morte de um cão; facilita o processo de aprendizagem tais como leitura, memorização, concentração e socialização.

Na relação do homem e do animal, segundo Becker há uma mudança química no organismo onde endorfinas são produzidas no sistema imunológico. Ao contrário da situação de estresse, onde há supressão dessas substâncias no organismo; abaixa o nível de risco em doenças cardiovasculares.

Além disso, como expõe Nise da Silveira em seu livro *Gatos: como lidar*, no que se refere aos benefícios dos animais ainda temos:

Facilita a autoconfiança, resgata a autoestima e reduz a inibição; Melhora as capacidades motora, cognitiva e sensorial. Pode ser de grande ajuda na psicoterapia, pois os animais fazem a ponte com o terapeuta e este pode alcançar o paciente mais rapidamente; nos autistas, proporciona melhora na capacidade de comunicação e na sensibilidade e interação; Crianças e adolescentes com ansiedade ficam mais calmos na presença dos animais; facilita o processo de aprendizagem por meio da expressão de sentimentos e motivação. (SILVEIRA, 2000, p. 39).

Ao lado da zooterapia, ou seja, do animal como recurso de saúde e educação, com fundamento científico teórico e prático, existem também muitas curiosidades relativas aos benefícios terapêuticos que os animais proporcionam aos humanos.

O estudioso Becker (2003), em seu livro *O poder curativo dos bichos*, chama a atenção para a relevância do animal no processo de aprendizagem dos deficientes mentais e nos demonstra a partir de relatos e experiências com animais e deficientes de idades diferentes, como estar em relação com o animal pode ser sim uma estrutura educativa.

No Brasil o interesse pelo tema volta a surgir nos anos 90 quando são implantados os primeiros centros de Terapia Assistida por Animais. Há alguns anos, profissionais de diversas áreas vêm desenvolvendo várias formas de terapias com animais para auxiliar no desenvolvimento de pessoas com síndromes ou distúrbios variados. Uma terapia muito conhecida e utilizada é a eco terapia, que é realizada com cavalos e assim como esta existem outras, nas quais são utilizados diversos tipos de animais tais como o cão. (BECKER, 2003, p.89).

O auxílio dos animais como recurso pedagógico e de aprendizagem, pode ser realizado com gatos, cachorros, cavalos, coelhos e outros animais. Hoje os mais utilizados são cachorros e cavalos, devido ao fato de que estatisticamente eles são mais fáceis de se trabalhar com grupos de todas as idades.

Ao falarmos do cachorro, notamos que segundo a obra de Becker, que o cão teve sua origem com o lobo e vive com os seres humanos há mais de dez mil anos.

(...) é da natureza do cão ser um animal de matilha, pois precisa dela e de seus companheiros, logo os seres humanos passaram a fazer parte dos animais como se fossem sua matilha. aponta que em diversas sociedades e culturas foi registrada a associação entre o homem e os animais. (BECKER, 2003, p.100).

O processo de aprendizagem por meio dos animais se dá por via identificação, afeto e é uma atividade que pode utilizar qualquer animal como facilitador no processo terapêutico e educacional.

Segundo o autor, ao analisar a história do uso dos animais no processo educativo e terapêutico, observou que os gregos criavam os cães como terapeutas auxiliares, pois acreditavam que eles tinham a capacidade de curar doenças.

Brasil (1997), ao tratar sobre cinoterapia, nos mostra que atualmente, utilizam-se os cães em projetos de educação, psicoterapia, fisioterapia, com crianças, adultos e idosos com problemas psicológicos e físicos. O cão é utilizado como um recurso terapêutico podendo assim, auxiliar no desenvolvimento de pessoas com deficiência mental. Segundo o Ministério da Educação e Cultura a deficiência mental caracteriza-se como:

“Um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho”. (BRASIL, 1997, p. 27).

Conforme o autor citado torna-se essencial um trabalho terapêutico, pois esse pode significar **um diferencial no desenvolvimento cognitivo, na aprendizagem, no déficit de consciência, adaptação, socialização, autonomia, autoestima, entre outros**. A interação humano-animal permite a comunicação entre as espécies, gerando a aprendizagem mútua.

“As atividades conjuntas geram referências de comportamento para ambos permitindo que seja estabelecida a comunicação entre as espécies, ao mesmo tempo em que cria modelos da relação social. A relação entre as espécies representa um fator motivacional para a aprendizagem. O conhecimento sobre animais, seus hábitos, alimentação e comportamentos estimulam a vontade de aprender, fortalecendo a autoconfiança, afetividade e as relações interpessoais.” (BECKER, 2003, p. 97).

A Terapia assistida é uma terapia que pode envolver diversos profissionais de diferentes áreas, tendo como foco um trabalho multidisciplinar, que envolve tanto o cenário Pedagógico como a da área da Medicina. Ambas trabalham em conjunto visando um indivíduo que consiga em termos aristotélicos, atualizar sua potência enquanto ser humano repleto de possibilidades.

Becker entende que o comportamento e os costumes do animal devem ser bem conhecidos pelos profissionais da área da educação e da saúde que participam da terapia. Além disso, é preciso tomar todos os cuidados de segurança necessários, evitando, dessa forma, possíveis acidentes com as pessoas. Também deve ser considerado a escolha do animal, o seu estilo e empatia com os seres

humanos. Animais agitados e de comportamento duvidoso não são indicados para essa atividade, sendo essencial, que os animais utilizados na terapia sejam adestrados, sociáveis e tenham bom comportamento.

Becker, Brasil e Nise, entendem que os animais são aliados extremamente funcionais quando bem utilizados no espaço da terapia e da educação, posto que os mesmos ensinam sem julgar, mas pela afetividade.

Eles são acompanhados periodicamente por profissionais da medicina veterinária e da psicologia experimental, realizando avaliações constantes e sendo testados quanto ao comportamento, socialização, aptidão e obediência. Para que a relação do animal com o deficiente seja realizada com sucesso, é de suma importância saber como cuidar de um dos componentes mais importantes em todas as suas especificidades. Deve-se também ser cuidadoso e estar atento às necessidades alimentares, higiene, a suscetibilidade do animal a doenças e a possibilidade de arranhões e mordidas. É importante que as particularidades dos animais sejam respeitadas maneira que ocorra uma boa interação entre os homens e cães.

“Esta terapia é contraindicada no caso do participante ter alergias, problemas de respiração, medo de animais ou feridas abertas. É importante ressaltar que ainda existem muitas pessoas que sentem receio em relação à terapia feita com cães, pois têm medo de contraírem doenças do animal. O tratamento com cães não melhora somente o estado psicológico das pessoas, resalta que médicos comprovam que ocorre uma redução no uso de medicamentos e um aumento no bem-estar do paciente e do sistema imunológico. Durante a terapia o corpo libera endorfina, que é o hormônio responsável pelo bem-estar e relaxamento, havendo uma diminuição na pressão arterial. A cinoterapia é capaz de proporcionar diversos benefícios para adultos com deficiência mental, pois o cão age como um catalisador promovendo a conexão entre as pessoas, estimulando-as a brincadeiras, carícias, diálogos e autoconfiança”. (BECKER, 2003, p. 60).

O autor entende que essa intervenção proporciona benefícios físicos e mentais, afastamentos do estado de dor, estímulo à memória e benefícios sociais como: oportunidade de comunicação, sentimento de segurança, socialização, motivação, aprendizagem, benefícios emocionais vínculo e aumento de confiança.

O mesmo ainda destaca que essa técnica é muito eficaz para deficiências e problemas de desenvolvimento dos mais diversos tipos de comprometimentos, como paralisia cerebral, problemas neurológicos, ortopédicos, posturais, comprometimentos mentais como a síndrome de Down, comprometimentos sociais, tais como: distúrbios de comportamento, autismo, esquizofrenia, psicoses; comprometimentos emocionais, deficiência visual, deficiência auditiva, problemas escolares, tais como distúrbio de atenção, percepção, fala, linguagem, hiperatividade, e pessoas que tenham problemas d cria um ambiente mais alegre, estimulando a comunicação, afetividade auto estima, promovendo uma relação mais favorável entre as pessoas e o ambiente.

De acordo com Nise, nossa autora citada anteriormente, o convívio com animais é considerado um dos melhores recursos terapêuticos, proporcionando um suporte emocional.

A partir dessa visão de trabalho sobre educação e animal verifica-se que é possível utilizar essa técnica para auxiliar o adulto, ou a criança com deficiência mental, estimulando o mesmo no despertar de uma interação mais favorável na aquisição de novos conhecimentos e relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da inclusão é que a sociedade e conseqüentemente, a educação seja repensada para que todos sejam incluídos, deficientes ou não. Para tanto é essencial que a sociedade seja repensada em função das diferenças e dos diferentes, permitindo que todas as pessoas circulem por ela, e que a escola seja repensada em relação aos seus currículos e metodologias para que sejam acessíveis a todos, com deficiência ou não. Essa proposta, suficientemente ampla, que não se restringe ao trabalho de inclusão deveria estar presente também nas ações desenvolvidas nos espaços tradicionalmente separados ao atendimento dos deficientes nas escolas denominadas especiais, nas quais acabam por permanecer as pessoas com idades mais avançadas por tempo indefinido.

O respeito a diversidade procura transcender a ideias preestabelecidas sobre os conceitos. Mas o que realmente se espera em relação às pessoas com deficiência mental é que a sociedade possa envolver a sua diversidade e que abra espaços sociais para sua participação.

No âmbito educacional em geral e da deficiência em particular, quando se parte da deficiência, propõe-se um processo metodológico que tem como ponto de partida superar os traços que dificultam o indivíduo com deficiências em acessar o espaço e o conhecimento. É preciso repensar novos métodos e espaços para lidar com os deficientes mentais e de fato incluí-los e educá-los. Nise da Silveira, bem como Becker e os outros estudiosos citados no trabalho, nos indicaram como, por exemplo, utilizar os animais como recurso de aprendizagem, pode ser algo muito pedagógico e terapêutico.

Propor a partir da eficiência implica em questionar as formas de avaliação e de diagnóstico que têm como base o que se espera para uma população considerada ideal do ponto de vista educacional. A avaliação e diagnóstico em propostas mais tradicionais são feitos sobre o que os alunos não sabem para que possam ser ensinados. A escola, ao longo da história, considerou que as pessoas só eram capazes de saber algo a partir do momento que ingressavam na escola e, então, poderiam acessar os conhecimentos considerados importantes para a sociedade; além disso, a escola se estruturava para avaliar o que o aluno não sabia e o que não aprendia, mas nunca o que ele já sabia e o que tinha aprendido, independentemente de estar na escola ou não.

Portanto, repensando os lugares do não saber e do saber, o uso de animais e da arte como possibilidades reais de aprendizagem, é possível construir uma metodologia inclusiva, trabalhando a partir da noção de que todos sabem e, se sabem, podem avançar e saber cada vez mais.

A sociedade construída a partir do indivíduo ideal legitimou um único jeito de agir, de fazer, de ser, então, as mudanças pedem que repensemos nossos padrões e olhares para o deficiente mental, posto que como todos nós têm limites a serem vencidos e um arsenal de possibilidades infinitos.

REFERÊNCIAS

Animais em sala de aula. **Um estudo das repercussões da intervenção mediada por animais.** 2003. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

BATISTA, N. A., BATISTA; S. H. (Org). **Docência em saúde: temas e experiências.** São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H.; ABDALA, I. G. (Org). **Ensino em saúde: visitando conceitos e práticas.** São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

BECKER, M. **O poder curativo dos bichos: como aproveitar a incrível capacidade dos bichos de manter as pessoas felizes e saudáveis.** Tradução A. B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. BRASIL. Ministério da Educação do Brasil.

BRASIL. Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Disponível em site: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 25 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988._____. Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, **dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso 12 dez. 2018.

_____. Lei n. 10.216, de 3 de abril de 2001. **Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10216.htm. Acesso 12 dez. 2018.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lei8096.htm. Acesso 12 dez. 2018

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação - necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do ministério público brasileiro.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca.** Brasília: MEC, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB 2/ 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Saúde mental e atenção básica: o vínculo e o diálogo necessários.** 2003. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso 12 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Declaração de Salamanca, 1994. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Disponível em site: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca/pdf>. Acesso 25 nov. 2011.

MEC. Educação especial: deficiência mental Brasília, DF: 1997. BISSOTO, M. L. **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais.** Ciências & Cognição. Ano 2, v. 4, mar, p. 80-8, 2005. CAPOTE, P. S de O.

SILVEIRA, Nise. **Gatos: a emoção de lidar.** Rio de Janeiro: Cia da Letras, 2016.

SILVEIRA, Nise. **O arqueólogo dos mares.** Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2000.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL E DA LEITURA NA APRENDIZAGEM



ANA PAULA VENEGAS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Oswaldo Cruz, (2000); Especialista em Psicomotricidade, pela Faculdade São Marcos, (2009); Especialista em Arte Educação pelo Instituto Nacional de Educação, (2018); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil.

RESUMO

Este artigo aborda o tema: A Importância da Literatura Infantil e da Leitura na Aprendizagem. Podemos elencar como objetivos para estudo apresentar os aspectos fundamentais de ambos os temas de estudo, literatura e leitura, e abordar a importância das práticas de leitura e da literatura infantil na formação dos sujeitos e nas aprendizagens e culturas infantis. Além de ser um momento de envolvimento e prazer, escutar e ler histórias é uma grande forma de aprendizagem. Pelas histórias pode-se estimular também os mais variados aspectos da aprendizagem infantil, podemos citar: o desenho, o teatro, a escrita, a criatividade, a música, o imaginário, o pensar e o brincar. Com uma boa história é possível ter contato com variadas emoções que são importantes para a compreensão das crianças de aspectos que auxiliam nas interações infantis, tais como tristeza, raiva, medo, alegria, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Leitura; Aprendizagem; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o tema: A Importância da Literatura Infantil e da Leitura na Aprendizagem. Podemos elencar como objetivos para estudo apresentar os aspectos fundamentais de ambos os temas de estudo, literatura e leitura, e abordar a importância das práticas de leitura e da literatura infantil na formação dos sujeitos e nas aprendizagens e culturas infantis.

As formas literárias encantam crianças e adultos que resgatam um pouco da magia em suas lembranças, dos tempos em que os mais velhos se sentavam com eles na sala, no quarto, na varanda ou no quintal para contar histórias fantásticas de belas princesas, de bruxas, de príncipes que resgatam, dos reinos distantes, de criaturas folclóricas, dentre tantos outros personagens que contribuem para a formação do imaginário infantil e para o desenvolvimento do gosto pela literatura e pela leitura.

As crianças e jovens devem ser estimulados a se interessarem pela pesquisa de novos livros e leituras, é importante que eles compreendam as ideias apresentadas nos textos e histórias, que vão muito além dos conteúdos escolares e podem servir para as suas relações fora do ambiente escolar. A vantagem da leitura de diferentes formas é permitir que desfrutem do prazer da leitura, estimulando e desenvolvendo a escrita, ampliando o vocabulário e auxiliando na memória.

O uso da linguagem oral propõe a passagem de sabedoria e da manutenção das tradições de um povo, que pelas histórias que se contam um povo permanece existindo e a sua cultura permanece ativa, passando de geração por geração. Com o advento da escrita, as histórias que eram passadas pelos adultos para determinar comportamentos de povos e para compreender tecnologias e tradições, potencializou-se muito, pois as histórias que antes eram contadas com a escrita se imortalizaram, ou seja, a escrita permite que o acervo de permaneça vivo.

Quando os professores leem contos de fadas, fábulas, mitos e lendas, contribuem para que as crianças construam a linguagem imaginária e passem a utilizar a criatividade para imaginar diferentes situações, envolvendo o mundo real e o mundo da fantasia. Quando os adultos realizam essa leitura estão enriquecendo o repertório infantil, contribuindo com a ampliação do vocabulário e ampliando as experiências de aprendizagem destas crianças.

LEITURA E LITERATURA INFANTIL NA APRENDIZAGEM

Para falar sobre a origem da literatura infantil é importante compreender que as narrativas sempre fizeram parte na história. É preciso reconhecer que o homem usou, e usa de narrativas para desenvolver, indicar, construir e se manter na história. E compreender que a tradição oral, antes da tradição escrita, já servia para que os homens passassem determinados acessos e determinadas construções de uma geração para outra.

As versões infantis de contos tiveram seu início com Charles Perrault, nos clássicos dos contos de fadas, do século XVII na França, as obras produzidas por ele fizeram com que ele fosse eleito o autor da criança. Ainda no século XVII, vamos encontrar o primeiro livro ilustrado para as crianças por Jan Amos Komensky, ou simplesmente, Comenius. No século XX passamos a reconhecer a individualidade da criança e a literatura toma um novo rumo com aventuras e informações científicas comprometendo-se também, com a ética.

O primeiro volume de fábulas de La Fontaine publicado em 1668, continha 124 versos que foram baseadas nas fábulas de Esopo. Este foi o início para a publicação de 12 livros que se prolongou até 1694, que continham histórias que ficaram mundialmente famosas. Os contos mais antigos aparecem, provavelmente, no Egito do século XII e a eles foram agregados contos hindus, persas, sírios e judaicos. Desde os primórdios, o conto tem se revelado como a forma privilegiada da literatura popular e da literatura infantil.

Na Educação Infantil, o professor tem um papel fundamental, pois é por meio de suas ações que as crianças podem usufruir da leitura e da escrita. O que ele faz é basicamente um trabalho de aproximação e familiarização com essa linguagem, que pode ser organizado em torno de algumas oportunidades. Quando alfabetizamos, tratamos de incluir todas as crianças no contexto da cultura escrita, acolhendo suas diferentes práticas sociais e o sentido que isso tem para elas. (AUGUSTO, 2008, p.188).

O uso da linguagem oral propõe a passagem de sabedoria e da manutenção das tradições de um povo, que pelas histórias que se contam um povo permanece existindo e a sua cultura permanece ativa, passando de geração por geração. Com o advento da escrita, as histórias que eram passadas pelos adultos para determinar comportamentos de povos e para compreender tecnologias e tradições, potencializou-se muito, pois as histórias que antes eram contadas com a escrita se imortalizaram, ou seja, a escrita permite que o acervo de permaneça vivo.

Na perspectiva de Coelho (2000) com a sociedade em constante mudança, a literatura, especialmente a infantil, tem uma tarefa básica a cumprir, seja nas interações espontâneas do leitor / livro ou no diálogo leitor / texto estimulado pela escola, atuando como agente de formação. Os alunos devem ser capazes de usar seus conhecimentos aprendidos para lidar com seu dia a dia, sempre observando princípios universais da ética. A escola não deve promover apenas desenvolvimentos intelectuais dos alunos, acima de tudo deve promover o desenvolvimento social, físico, emocional e cultural, uma vez que são aspectos fundamentais para uma visão de educação integral, diferenciando das habilidades, que focam mais no desenvolvimento cognitivo.

É primordial reconhecer a importância da leitura e promover a formação de hábitos de leitura na infância, tais hábitos auxiliam as crianças no desenvolvimento da imaginação e contribui para que elas expressem emoções e sentimentos de uma maneira significativa. Segundo Ana Maria Machado:

Certamente não somos uma sociedade leitora, não podemos esperar que o exemplo venha de casa. Ou acabamos condenando as futuras gerações a também não ler... (é preciso) quebrar esse ciclo vicioso, criando em seu espaço um ambiente leitor. (MACHADO, 2001, p.12).

Para tanto, as escolas não devem ser apenas transmissoras de conteúdos, devem desenvolver competências capazes de somar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com base nos valores universais. Tais competências devem tornar o aluno mais ativo, capaz de refletir sobre como acontece a construção do conhecimento, tornando-o autônomo do seu conhecimento, possibilitando o estudo e aprendizagem nos mais variados contextos na escola e fora dela.

Thomaz (2011, p.1) argumenta que a leitura é um ato que precisa estar presente na vida dos indivíduos, desde o momento em que passam a entender o mundo ao seu redor. Devendo fazer interpretações, decifrando o sentido de tudo ao seu redor como a capacidade de ler uma bula de remédio, uma receita culinária ou um bilhete. No momento em que as pessoas leem algo, estão praticando a leitura, mesmo sem dar conta disso, é perceptível a forma de começar a compreender o mundo em que vivem.

Queiroz e Tavares (2018, p.117) enfatizam que além das diversificadas experiências e das diversas realidades que as crianças conhecem, as histórias provocam a reflexão, contribuindo com o amadurecimento pessoal da criança. Elas aprimoraram o modo como o indivíduo lida com suas emoções e auxiliam na empatia com os sentimentos dos outros, pois as crianças se reconhecem como os personagens.

A criança imagina e estabelece relações entre realidade e fantasia, todas as formas de escrita e variados portadores textuais devem ser apresentadas às crianças (contos, histórias, fábulas, poemas, cantigas, dentre outros) para auxiliar em seu processo de desenvolvimento e em sua constituição como sujeito, pertencente a uma sociedade leitora e escritora. A leitura é uma ferramenta valiosa para adquirir conhecimentos relacionados ao mundo exterior, contribuem para a expansão do vocabulário e colabora para o desenvolvimento da concepção crítica e reflexiva, pois é capaz de se expor a diferentes ideias e experiências. A prática leitora de histórias exerce uma função fundamental no progresso das crianças no processo de construção de significados e enriquece suas habilidades expressivas.

Queiroz e Tavares (2018, p.117) esclarecem que há poucas famílias que adquirem o costume de contar histórias para os pequenos, ou mesmo incentivá-los a ler, seja pela falta de costume ou por falta de tempo. O dever de estimular a imaginação infantil e de recuperar esses momentos tão especiais na vida da criança passam a ser da escola, pois muitas vezes terão os primeiros contatos com livros ou com a leitura no ambiente escolar. A contribuição dos pais e familiares é de suma importância ao incentivo da prática leitora é extremamente relevante para que as crianças conquistem o prazer da leitura.

Por conta da concepção de infância que estava se constituindo, fez-se necessário novos mecanismos para instruir a criança para enfrentar mais tarde o meio social. A escola tornou-se, então, uma instituição legalmente aberta, não só para a burguesia, mas para todos os segmentos da sociedade e a literatura infantil vem, então, validar esse processo de escolarização. Isto porque, como a escola trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura da criança, ou seja, supõe terem está passado pelo crivo da escola. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p.18).

O conto de fadas decorre em um espaço fora da realidade em que vivemos, no mundo da magia, da fantasia e do sonho. Nos contos de fadas a personagem principal é a fada e com ela é possível a realização dos sonhos e as crianças se encantam com estes cenários e contextos que lhe são apresentados nos contos de fadas, recriando cenários e interagindo com os personagens, envolvendo fantasia e mundo real.

Bamberger (2002) tem como opinião uma das maneiras de aprendizagem essencial para a criança, especialmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento e elevação intelectual, psicológico, afetivo e espiritual se resume a leitura prazerosa. Ele compreende que a prática leitora nasce da espontaneidade e naturalmente, dessa forma, a prática avaliativa obrigatória da leitura e as exigências dentro de um contexto, tende a piorar a educação e degradar a formação do indivíduo como ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contar ou ler histórias para crianças pequenas é possível desenvolver o imaginário infantil, além disso a criança passa a responder perguntas, encontrar e criar ideias inovadoras, estimular o intelectual, também descobre o imenso mundo de divergências, dificuldades, impasses e de soluções. Quando a criança ouve histórias, ela pode sentir diversas emoções e sensações e vivenciar de forma profunda todas as sensações que as narrativas proporcionam e provocam em quem as ouve ou as

lê, com todos os significados e verdades que elas fazem acontecer quando interpretam as histórias que lhe são contadas.

A criança precisa inventar e criar, com o seu imaginário e a criação de histórias, as dificuldades emocionais que possam surgir podem ser expressas, elaboradas e transformadas de maneira positiva. As histórias infantis desenvolvem a linguagem infantil, cativando-as a perceber a relevância e a valorização da cultura escrita em diversificadas culturas, ouvindo a diversão dos outros, a entonação e a voz de quem narra, expandindo o vocabulário, medindo a compreensão dos conceitos necessários nos diferentes suportes de textos.

O conto de fadas decorre em um espaço fora da realidade em que vivemos, no mundo da magia, da fantasia e do sonho. Nos contos de fadas a personagem principal é a fada e com ela é possível a realização dos sonhos e as crianças se encantam com estes cenários e contextos que lhe são apresentados nos contos de fadas, recriando cenários e interagindo com os personagens, envolvendo fantasia e mundo real.

A leitura é uma ferramenta valiosa para adquirir conhecimentos relacionados ao mundo exterior, contribuem para a expansão do vocabulário e colabora para o desenvolvimento da concepção crítica e reflexiva, pois é capaz de se expor a diferentes ideias e experiências. A prática leitora de histórias exerce uma função fundamental no progresso das crianças no processo de construção de significados e enriquece suas habilidades expressivas.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana. **Alfabetização inicial: um mundo a descobrir por meio das letras**. In: São Paulo. **Secretaria da Educação. Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina: **Literatura Infantil Brasileira: Histórias e histórias**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

MACHADO, Ana Maria, **Nova Escola, setembro**. Ed. Abril, 2001.

QUEIROZ, Marli Aparecida de Oliveira; TAVARES, Tadeu Zaccarelli. **A importância da leitura no processo de alfabetização.** Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar, São Paulo, v. 1, n. 3, nov. 2017.

THOMAZ, Jaime Roberto. **Alfabetização e letramento: Repensando o ensino da língua escrita.** Abril. 2011. Disponível em: <https://pedagogiaonlinead.blogspot.com/2011/04/alfabetizacao-e-letramento-repensando-o.html> Acesso 04 abr. 2023.

A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM DIFERENTES RECURSOS DE LEITURA E METODOLOGIAS NOS ANOS INICIAIS



ANDRÉIA NUNES DINIZ

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2013); Especialista em Psicopedagogia na área da Educação pela Faculdade Uninove (2019); Professora de Educação Infantil – na CEI Lila Covas.

RESUMO

Diante do número de escolas que fazem referência à leitura nos anos iniciais e seus métodos por meio desse recurso nas escolas e no país destacam-se estudos voltados para a área educacional. Neste contexto, os livros têm sido o estudo em que muitas as formas de se ler e em cada uma delas destaca-se um aspecto no aprendizado. Todos contribuem de uma forma ou outra para o processo de leitura desde cedo. De um modo mais abrangente os livros são definidos como um processo no qual o indivíduo constrói a leitura e suas variações. A leitura promove sua socialização, já que possibilita os estabelecimentos de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais, a leitura é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo e para que o indivíduo se interesse desde cedo pela leitura é necessário esse contato com os livros logo quando ingressa na escola. O problema da leitura que tanto atormenta os estagiários que observa isso o tempo todo, é a falta de incentivo e interesse a essa prática que é de suma importância para ao desenvolvimento do processo de formação de pequenos leitores. Neste sentido, o enfoque adotado neste trabalho de pesquisa privilegiará a abordagem de leitura nos anos iniciais e seus métodos adotados em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Incentivo; Técnicas; Faz-de-conta; Leitores.

INTRODUÇÃO

Parece que cada vez mais comum nas escolas se utilizarem desse recurso de incentivo à leitura a partir do ensino fundamental, onde deveria ser adaptado a ser utilizado no início, nas séries iniciais. A tradição nos leva a considerá-la importante se for utilizada desde o início do indivíduo a escola.

Os livros para os anos iniciais têm o objetivo de mostrar como as histórias podem ser importantes em um processo educacional e a sua utilidade educativa. Ela discorre sobre os aspectos que

podem ser desenvolvidos na criança por meio das histórias, onde é desenvolvida a imaginação, a criatividade e o senso crítico. Esse exercício de leitura que as crianças fazem mesmo as que não sabem ler. É por meio de imagens, onde elas exploram a imaginação, esse exercício traz grande proveito, porque atende a necessidades que elas têm de imaginar e ela já começa a ter noção de escrita e entende-se que a leitura se faz por meio das palavras ali escritas.

A importância de se tratar um tema como este é contribuir para que estas questões da prática a leitura dos livros decorrentes na educação inicial que permeiam o universo das escolas, o que são produzidas e ensinadas nestes contextos, não sejam vistas como questões banais, e que seja possível desnaturalizar este problema, tratando-o com a seriedade que merece. Chego ao foco desse trabalho que é a importância do contato da criança desde: o início com os livros de histórias, de diferentes leituras, para um mesmo propósito, formar pequenos leitores interessados na grande herança que temos que são os livros, um guia de muitas pessoas.

A PROBLEMATIZAÇÃO AO HÁBITO A LEITURA

As pesquisas revelam que em decorrência da vida moderna, vários costumes e conceitos têm se enfraquecido com o passar dos anos, dentre eles o hábito da leitura. Percebe-se que o hábito da leitura tem se perdido não só apenas por parte dos alunos, que não recebem um incentivo, mas também por parte dos professores, trazendo como consequência um grande prejuízo à formação escolar de modo geral sobretudo, no que diz respeito à formação de leitores. Mas o foco da presente pesquisa, é trazer essa metodologia tão rica desde os anos iniciais para a criança, fazendo com que elas se interessem desde cedo pelo hábito da leitura. Atualmente existem vários estudos que permitem uma discussão mais ampla deste tema que é a importância da leitura nos anos iniciais e seus métodos adotados para sua melhor aplicação (metodologia) e desenvolvimento. Com base nessas considerações, surge o seguinte questionamento: Seriam os recursos utilizados pela leitura e a motivação dos professores em apresentar o livro paradidático e suas histórias contidas nele que são infinitas, responsáveis pela eficácia no processo de interesse das crianças desde cedo pelos livros e pelo valor da leitura?

O DESENVOLVIMENTO DO INCENTIVO A LEITURA NOS ANOS INICIAIS

Diante dos problemas levantados, podemos salientar os seguintes objetivos:

i.) Mostrar a importância do incentivo à leitura nos anos iniciais e descrever as técnicas desenvolvidas por meio da mesma, analisando e verificando como tais práticas têm relação com o desempenho e o desenvolvimento dos alunos em sala de aula, e mostrar ao professor uma forma de trabalho com uma diversidade de ideias que surgem a partir dos livros, que são os recursos que poderão ser trabalhados, como uma dramatização feita após a história contada pelo professor, uma leitura feita pelos alunos utilizando sua própria imaginação, ou fazendo teatro de fantoches entre outras ideias que surgem por meio dos livros.

ii.) Compreender a imagem socialmente transmitida, relativo ao processo de incentivo à leitura e ao conhecimento adquirido por meio dos livros, que o conduzem ao saber.

iii.) Investigar a relação entre as formas de ensino por meio dos livros paradidáticos como recurso didático.

iv.) Contribuir para a discussão acerca da leitura em geral e suas metodologias de aplicação.

A fim de buscar respostas aos problemas levantados neste projeto de pesquisa e atingir os objetivos propostos, testando a hipótese sugerida, pretende-se utilizar como metodologia a pesquisa bibliográfica, por meio dos referenciais teóricos, enfatizando uma abordagem construtivista do processo de ensino-aprendizagem da leitura por meio de diferentes recursos.

VIVÊNCIAS POR MEIO DE HISTÓRIAS

A leitura de histórias traz o abstrato ao entendimento das crianças e com isso municia-as com experiências que aumentarão a sua vivência, aumentando suas possibilidades dentro do relacionamento social. Por meio dos livros, a criança aprende o mundo à sua volta, a se conhecer, se expressar e se comunicar com os outros. Esse trabalho com os livros de histórias que sintetizam uma série de conceitos também proporciona ao educador um maior conhecimento das suas crianças, que expressando suas opiniões dentro do concreto que é a temática da própria história, manifestarão os sentimentos abstratos que provocam o seu íntimo.

As histórias, além de encantarem e divertirem, são uma importante ferramenta educacional, de forma que faz parte do estudo de cada uma delas detectar em que pontos ela contribuirá com o desenvolvimento de seus ouvintes. Todas as histórias contribuem de uma forma ou de outra para a educação, porém diferenciam-se quanto à intensidade e características. Uma desenvolve a imaginação, outras o senso crítico, por exemplo. Ele se dá com a questão dos valores, é preciso destacar os aspectos éticos de cada história para poder enfatizá-los na sua adaptação e narração se houver contação após a leitura.

Quando se lê para uma criança, se mostra um caminho cheio tanto para a vida social como pessoal. Ela se encanta pela narrativa e com a atitude de leitura do leitor, e assim começa a criar um forte e agradável vínculo com os livros, não há problemas se a criança não compreender toda a história, até porque está conhecendo a língua escrita, nesse momento o que importa é despertar na criança o amor da criança pela leitura desde cedo.

Os livros têm que estar sempre à disposição das crianças, para que elas possam explorá-lo e compreender como são utilizados para diversas leituras, fazendo assim com que a criança se familiarize com eles, antes mesmo de começar a ler. Sentir, tocar e ver as imagens faz parte do aprendizado, os livros de histórias infantis, são ricos não só em relação ao texto, mas também as ilustrações e aos projetos gráficos, isso tem que ser revelado a criança permitindo assim que ela desenvolva seus gostos e preferências pessoais, e se interesse mais pela história lida ou contada, pois por meio das ilustrações a criança vai imaginando a encenação do lugar e dos personagens e

criando na sua própria imaginação a cena, onde aquilo que é perigoso na vida real se torna surreal e incapaz de qualquer coisa no mundo mágico dos livros.

O que era remoto e perigoso tornou-se familiar e amoldou-se à dimensão humana. Bichos, plantas, rios e montanhas receberam nomes. Foram reproduzidos em desenhos, foram simbolizados por sons e por sinais gráficos. Impressa nos circuitos cerebrais daquele evoluído bípede implume, a capacidade de linguagem completou a transformação. O homem não era mais, apenas, um ser entre outros seres, mas o ser capaz de simbolizar os outros todos. (LAJOLO, 2001, p.32).

A leitura é um aspecto muito importante na interação da criança com o outro, serve para socializar as crianças em relação a compreensões sobre o mundo, aprendendo assim a lidar com sentimentos, interagir, resolver problemas e acabarem centrando os seus pensamentos. O professor tem que ter conhecimento do saber que a criança constrói na interação do contexto sociocultural e familiar e assim adotar em sua prática pedagógica a leitura, e seus recursos utilizados por meio dela como a contação de histórias, teatro e outras formas de leitura como: Jornais, poemas, música e livros de histórias interativas para que as crianças, desenvolvam, construam, adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas. O objetivo desse trabalho de incentivo à leitura e seus métodos utilizados por meio dela é o de estimular e desenvolver a leitura nos anos iniciais de forma a contribuir no processo de ensino aprendizagem, e ampliar o conhecimento dos diversos conceitos de infância, propiciando estratégias que possibilitem um ensino diversificado e com qualidade na Educação Infantil.

Daí para frente, a literatura fica cada vez mais acessível: O livro de bolso, os poemas na música, os romances de capa dura em bancas de jornal, o grafite de parede, as versões eletrônicas dos livros, as histórias interativas... (LAJOLO, 2001, p.76).

Os livros trazem uma rica seleção de textos populares, folclóricos, literários e de várias origens. Cabe ao professor se utilizar da sua metodologia de ensino, para trabalhar com diferentes recursos tais como: dramatizações, adaptações, entre outros; para teatro de bonecos e marionetes, cineminha, rádio, teatro de sombras, sugestão de figurinos e outros recursos, para realização desse trabalho, cabe ao professor utilizar-se da sua criatividade e de seus alunos, trabalhando assim em equipe, por meio do teatro ou qualquer manifestação artística: Seja a dança, a música, interpretação e expressão. A criança vivência e concretiza o mundo do “faz-de-conta”, ele compartilha essa vivência com o outro naquele momento, trabalhando assim a emoção, o sentimento e a expressão.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias trabalha um elemento parecido, que é a forma de se expressar, por meio da contação o professor se expressa de uma forma que faz os alunos imaginar que aquilo que ele está contando realmente aconteceu de uma maneira que faz a história se tornar mais interessante, entusiasmando assim seus alunos a imaginarem toda uma encenação que existe no teatro, se tratando da parte física, onde ele começa a criar seu “faz-de-conta”, um mundo ilustrativo, onde o próprio aluno se imagina como o personagem da história, se colocando na situação que o personagem inserido esta vivenciando.

O educador nesse caso, deve trabalhar a história que ele leu, trazendo o sentimento para a

mesma história, trazendo vida a história, ele tem que saber nesse caso usar a voz, a expressão, o ritmo e o gesto fazendo isso com amor, tanto pela própria arte, como pelas crianças ouvintes despertando o interesse, prendendo a atenção, transmitindo valores “estéticos e éticos”, oferecendo cultura e informação com emoção, a serviço da formação harmoniosa do cidadão de amanhã. Mas para que isso aconteça exige do contador um real interesse nesse relacionamento, exige respeito aos limites, as emoções e aos valores dessa criança. É preciso ainda estar disposto a ouvir atentamente, mas há um obstáculo que pode tornar-se intransponível para alguns: É preciso voltar a ser criança.

O narrador deve estar consciente de que importante é a história, ele apenas conta o que aconteceu, emprestando vivacidade à narrativa, cuidando de escolher bem o texto e recriando na linguagem oral, sem as limitações impostas pela escrita. (COELHO, 1995, p. 11).

A escola tem que ser um lugar onde se desenvolvem conhecimentos, decorrentes de experiências, mas para que sejam oferecidas essas possibilidades, é preciso pensar em meios dos quais se promovam a capacidade de incluir e dinamizar o processo ensino-aprendizagem, em especial no que se refere à formação de leitores.

As crianças têm que ser incentivadas por meio da leitura, é importante que seu primeiro encontro, seja especial, o professor precisa motivar desde o início para despertar assim o interesse dos seus alunos pelos livros, precisa apresentar o livro, falar o nome do autor independentemente da idade em que ele está trabalhando, explicar que o autor é o representante da obra e que ele foi quem fez a história, poesia, música, narrativa ou qualquer texto em que esteja trabalhando, é importante também que ele mostre as ilustrações, a escrita, para que o aluno veja que a fonte é aquela e que o professor não está inventando, assim o aluno poderá ver, ler da sua forma quando ele quiser, entendendo que o livro sempre estará disponível para ele.

O professor tem a função de mostrar a criança que o que ela ouviu está impresso num livro (se for o caso...) e que ela poderá voltar a utilizá-lo tantas vezes quanto queira (ou deixá-lo abandonado pelo tempo que seu desinteresse determinar...). E quando a criança for manusear o livro sozinha, que o folheie bem folheado, que olhe tanto quanto queira, que explore sua forma, que se delicie em retirá-lo da estante (encontrando-o sozinho, em casa ou na escola), que vire página por página ou que pule algumas até reencontrar aquele momento especial que estava buscando... (mesmo que ainda não saiba ler, ela o encontra...É fácil!). (ABRAMOVITCH, 2006, p.22).

Quando lemos, ou contamos uma história para uma criança, damos o poder a ela de imaginar um faz de conta, de sonhar e afastar qualquer tipo de tristeza que ela está sentindo, não importa se essa história está sendo lida, ou contada na escola ou fora do ambiente, o que importa é a forma que a pessoa conta e expressa o sentimento por meio dela fazendo uma ligação imaginária, entre a criança e a história.

Definindo o conceito de literatura infantil, temos como base a possibilidade da aceitação do leitor com o texto a ele ofertado, somos nós adultos que a partir dos nossos interesses e vivências, criamos a obra que se destina a criança que por muitas vezes contribuem no esclarecimento de conflitos e dúvidas vividos e enfrentados por ela, onde por meio da leitura ela se esquece e consegue enfrentar com mais clareza os acontecimentos da sua vida diária.

Por meio da leitura, ela vê representado no texto, simbolicamente, conflitos que enfrenta no dia a dia e encontra soluções porque a história traz um final feliz. Em outras palavras, o conto de fadas traz à infância a certeza de que os problemas existem, mas podem ser resolvidos. (AGUIAR, 2001, p.18).

A criança habituada a ouvir histórias, desde a infância, tende a possuir maior criatividade, senão também maior facilidade para compreender esse imaginário mundo pela leitura, ocorre a construção de signos, que contribuem para o enriquecimento cultural da criança, além de desenvolver seu lado emocional. Nessa fluência interacional surgem a memória, a atenção voluntária e a reflexão, a linguagem provoca o contato com os fatos do mundo, ampliando o mundo das percepções.

É, pois na interação com o real que ela constrói uma representação de si mesma e do mundo. Nessa linha de raciocínio, podemos alentar para o ato de ler como mobilização dos mecanismos internos do sujeito, aliada aos estímulos oferecidos pelas condições do ambiente em que ele vive. (AGUIAR, 2001, p.18).

A criança se identifica com o personagem bom ou ruim, e ela transita entre esses personagens que ela mais gosta, trabalhando seus conflitos por meio da fantasia das histórias. Todas as histórias possuem e mostram na passagem dos personagens o id e o super ego, onde se observa a personalidade transmitida por eles, enfatizando situações que leva o aluno a pensar e incentiva-lo a fazer coisas boas por meio da moral da história transmitida, toda história tem sua moral e ética a ser passada ao leitor, e a criança se espelha por ela, na sua própria forma de agir em seu ato, fazendo com que ela aprenda a lidar com coisas simples que acontecem no seu cotidiano e que muitas vezes ninguém está preparado para aceitar.

Segundo Abramovitch (1997, p.99) essa literatura, de ficção de histórias, aborda um ou vários problemas que a criança pode estar atravessando ou pelo qual ela pode estar se interessando.

Por isso as histórias são tão importantes no desenvolvimento da criança, pois auxilia no desenvolvimento intelectual, na sua capacidade de pensar e agir, é por meio das histórias, dos contos infantis que a criança desenvolve seus sentimentos, emoções e aprende a lidar com essas sensações, onde funciona como instrumento para a descoberta de sentimentos dentro da criança, pois os personagens podem ajuda-las a se tornar mais sensíveis, esperançosas, otimistas e confiantes na vida, enfim é fascinante reconhecer o quão é importante uma leitura, ela é capaz de explorar a imaginação, mexer com sentimentos internos e contribuir no desenvolvimento da imaginação da fantasia, e até mesmo da personalidade humana.

CANTO DA LEITURA

É importante nas escolas ter um ambiente de leitura a disposição da criança, não importa se a escola não se apropria de uma biblioteca, o professor como educador pode e deve criar um espaço até mesmo dentro da sala de aula, colocando o nome de biblioteca, onde o professor e os alunos possam ser os criadores desse espaço, onde esses livros possam ser arrumados por eles mesmo ficando à disposição de todos sempre que precisar.

Esse espaço de interação fará com que o momento de leitura seja prazeroso, fazendo com que eles possam pegar os livros no momento da leitura, escolhendo conforme os interessarem, sendo assim um lugar deles, criado por eles, discorrendo assim sobre a autonomia e a liberdade de escolha de cada um. As crianças precisam aprender as habilidades para usar esse espaço chamado de biblioteca, e as informações devem ser passadas desde cedo, muitos aprendem isso muito tarde, às vezes chegam à faculdade sem saber como é uma biblioteca, por nunca ter tido acesso, sem

saber como é organizada ou como se faz uma pesquisa. O papel do professor é acima de tudo incentivar as práticas de trabalho voltadas para a formação da criança leitora, lutando assim para transformar o aluno em um adolescente adulto futuro leitor. É importante que as crianças saibam para que serve esse espaço, a biblioteca, pois essa visita que é feita o motiva a estabelecer uma boa relação com os livros, que será mantida durante toda a sua vida.

A criança tem que conhecer desde pequena a variedade de gêneros disponíveis, é tarefa dos professores fazer que o aluno tenha ao alcance da mão, livros de boa qualidade, de maneira que possam se acostumar à boa literatura, a partir do momento que a criança desenvolve o interesse pela leitura, é muito difícil que o perca, que se desinteresse depois, especialmente se tiver adquirido desde cedo o incentivo ao hábito de ler, há uma grande diferença entre ler porque a leitura é obrigatória para o estudo, e ler por prazer ou educação, é importante estimular a leitura na criança como uma experiência valiosa e prazerosa.

Por que não ampliar os horizontes, indo às livrarias ou bibliotecas e deixando cada aluno manusear, folhear, buscar, achar, separar, repensar, rever, até se decidir por aquele volume, aquele autor, aquele gênero, que, naquele determinado dia, lhe desperta a curiosidade, a vontade, a inquietação... (ABRAMOVITCH, 1997, p.140).

Enfim o professor tem que aproximar as crianças aos livros de um modo aberto seja na sala de aula, na livraria ou qualquer outro espaço, o importante é trabalhar a literatura que é tão rica de uma diversidade de ideias onde é discutido nas histórias o respeito, o amor ao próximo, a diversidade cultural, entre outros aspectos que são essenciais ao saber para o desenvolvimento do ser humano, muitas crianças modificam o seu jeito de pensar e agir ao ter o contato com a literatura passando a adquirir mais confiança à medida que se sentem capazes de criar e dominar suas emoções e sua imaginação. A literatura é tudo na vida de uma criança, pois é por meio dela que demonstra a sua realidade em forma de fantasia por meio dos desenhos, brincadeiras, histórias e músicas.

Há tantos jeitos da criança ler, conviver com a literatura de modo próximo, sem achar que é algo do outro mundo, remoto, enfadonho ou chato, é uma questão de aproximá-la dos livros de modo aberto. (ABRAMOVITCH, 1997, p.163).

O professor tem que se utilizar de diversos recursos de leitura e metodologia para despertar nas crianças o interesse desde cedo pelos livros, são várias as formas que se pode fazer isso, por meio de uma leitura feita pelo aluno e depois contada pelo mesmo para a sua turma, uma dramatização depois de ser contada a história pelo professor todos dramatizam juntos contando em voz alta e representando, um teatro de fantoches após a história contada representada pelos alunos mostrando o seu entendimento após a contação, e entre outros recursos que despertam e incentivam o aluno a essa grande prática que é a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese sustentada neste trabalho é que para formar bons leitores é necessário, um trabalho desde cedo de incentivo aos livros, e para que isso aconteça o professor tem que trabalhar com diferentes recursos de incentivo à leitura para motivar assim o aluno, e despertar seu interesse pelos livros. Acredita-se que as histórias são excelentes ferramentas de trabalho na tarefa de educar e vários motivos existem para isso: As crianças adoram e ficam muito entusiasmadas quando, tem

leitura de histórias e outros recursos utilizados. A variedade de temas que é inesgotável, ainda mais quando a escola se apropria de uma biblioteca, a professora acaba criando um elo muito grande com o aluno.

Os aspectos internos que podem ser trabalhados na criança por meio da leitura do professor são: A imaginação; eles ouvem atentos a narração e com isso acompanham-nas mentalmente. O raciocínio; as histórias são muito elaboradas, e agitam o raciocínio das crianças, onde elas acompanham mentalmente, e se imagina na história, como elas agiriam se estivessem lá. O caráter; as histórias escolhidas, conteúdos que encerram lições de vida, fábulas em que o bem prevalece o mal, são lições que as crianças absorvem com o qual adquirem vivências e referências para montar seus próprios valores.

Para ler ou contar uma história o professor tem que observar se essa história é apropriada a faixa etária que ele está trabalhando, as histórias são divididas para se trabalhar na fase pré-escolar até três anos e de três a seis anos e na fase escolar: dos sete, oito, nove e dez anos em diante, compete ao professor verificar se o livro é proporcional à faixa etária a ser trabalhada.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que tais estratégias, aliadas ao incentivo da leitura e uma preocupação do professor, em não somente promover uma leitura desprovida de significado, mas uma leitura interessante e significativa, fará com que os alunos desenvolvam o desejo de ler e ler sempre, indo além do ambiente escolar e perdurando por toda vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, gostosuras e bobices**. São Paulo 1997.

AGUIAR, T Vera (org.). **Era uma... na Escola formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte, MG: Formato Editorial, 2001.

COELHO, Betty. **Contar histórias, uma arte sem idade**. São Paulo. Editora Ática, 1995.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: Leitores & Leitura**. São Paulo. Moderna, 2001.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ANDREIA RODRIGUES CRÓ DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade UNIITALO (2012); Pós-graduação em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Pós-graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Guairaca da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Propor o trabalho com as linguagens artísticas na educação infantil é possibilitar, é dar liberdade, mas estar atento a reação da criança durante as atividades, observando o processo como recurso, explorando os potenciais de criação para que esta venha a contribuir na aprendizagem. A expressão artística permite a ação entre o cognitivo e o afetivo e quando se fala de crianças pequenas, elas apresentam uma espontaneidade maior, facilitando essa expressão, pois a brincadeira se faz presente o tempo todo e por meio do contato com as imagens elas se comunicam facilmente utilizando as linguagens artísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Educação Infantil; Experiências.

INTRODUÇÃO

No presente artigo será analisada a influência da arte no desenvolvimento da criança e as contribuições que a arte trará na sua educação, visando estimular a criança e desenvolver o potencial criativo do indivíduo.

A arte na Educação infantil tem papel fundamental na construção de um indivíduo crítico, fornecendo-lhe experiências que o ajudarão a refletir, desenvolver valores, sentimentos, emoções e uma visão questionadora do mundo que o cerca.

O professor, por sua vez, deve aproveitar essa fase de magia e fantasia e oferecer condições que estimulem a criatividade, pesquisa e criação da criança, fazendo com que a criança perceba e dê valor aos hábitos, costumes e o modo de pensar e agir de outros povos. Para isso é necessário que o educador tenha uma ampla visão e possa usar a arte como instrumento para abrir portas do conhecimento, para isso é preciso pensar em uma nova metodologia.

De acordo com Edith Derdyk (1994), a criança, ser global, mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala. A criança é livre para pensar, fantasiar no seu próprio mundo.

É necessário começar desde cedo a educar o olhar da criança desde a Educação Infantil, pois, na infância a criança começa na fase de descobertas, vivenciar mundos de magia e aventuras. Contudo essa mesma arte ainda não vem sendo valorizada e ensinada da forma como deveria ser para crianças e adolescentes no Brasil. E é essa visão que vários autores citados neste artigo têm a respeito desta arte que tem tanto a contribuir para o desenvolvimento da educação.

Para Ferraz e Fusari (1999), a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-los. Assim, o propósito deste artigo é explicar qual a importância da Arte para as crianças e sua influência no ensino secular.

A ARTE, A CRIANÇA E O PROFESSOR

Devemos considerar que a arte e seus elementos estão presentes em nosso dia a dia; e deve-se trabalhar a arte como contribuição para a construção do conhecimento sensível da criança, já que contribui também, para a educação do olhar, e ajuda a ampliar sua leitura de mundo.

Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, pois, nas palavras de Buoro (2000) "Arte ensina, Arte se aprende".

O desenho é para a criança um campo imaginário e sonhador. Nós, educadores, precisamos estar atentos e considerar a individualidade de cada educando, levando-se em conta as fases de desenvolvimento do trabalho artístico de cada um. Afinal, a expressão gráfica da criança varia com a idade, o meio, os estímulos e as vivências próprias.

Edith Derdyk (1989), alerta sobre o quanto os imaginários infantis estão sendo mediados e formulados pelas diversas produções culturais, dizendo que:

Cada vez mais a conduta infantil é marcada pelos clichês, pelas citações e imagens emprestadas. "A TV traz o mundo para você". O imaginário contemporâneo é entregue em domicílio. A criança é submetida a um profundo condicionamento cultural, e é sobre estes conteúdos que a criança vai operar. A ilustração, o desenho animado, a história em quadri-nhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam quase realidades. O elefante desenhado é mais verdadeiro e presente do que o verdadeiro elefante que mora no zoológico, aonde a criança raramente vai. Vivemos hoje sob o signo da ficção e da paródia. (DERDYK, 1989, p.12).

Em um contexto mais específico da Educação Infantil ao ensino universitário, na maioria das vezes, o ensino de arte e também outras áreas do conhecimento, ao invés de promover ações pedagógicas que levem crianças e adultos ao universo da criação e estruturação da linguagem visual, acaba confundindo os alunos a entenderem e expressarem suas leituras e relações com o

mundo. Deste modo, em diferentes contextos socioculturais e nas salas de aula, nossa sensibilidade e nossas formas expressivas estão se escoando, fugindo de nossas vidas e de nossas crianças, sem que possamos exercitar nossos processos sensíveis e criativos.

De acordo com Pillotto (2007):

"O sentido e o significado que as crianças dão aos objetos, às situações e às relações passam pela impressão que elas têm do mundo, de seu contexto histórico e cultural, dos afetos, das relações inter e intrapessoais" (PILLOTTO, 2007, p. 23).

Pensando nisso, vemos que não só as crianças, mas todos nós fazemos ligações do que estamos vendo com as experiências que já vivenciamos, nossas lembranças, nossas interpretações, fantasias e até mesmo, com os últimos acontecimentos que presenciamos. É assim que acontece com as crianças, a partir do que elas veem elas começam a dar sentido naquela imagem, criando seus próprios personagens.

O processo de construção na infância se dá de forma mais agradável, divertida e integrada por meio da valorização do brincar, contribuindo com o desenvolvimento de sua sensibilidade. As atividades lúdicas auxiliam diretamente no desenvolvimento de sua expressão, nas relações afetivas com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Segundo Cunha (1999):

"Para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos (...)", assim, o professor tem que estar sempre presente e fazer parte do processo de descoberta da criança, desprezando os estereótipos e abrindo a mente para novas ideias e novos materiais, não só entendendo, mas vivenciando as linguagens da arte com a criança. (CUNHA, 1999, p.10).

Um dos objetivos deste artigo é explicar qual a influência da Arte para o desenvolvimento da criança. As ideias apresentadas pelas autoras Martins, Picosque e Guerra (1998), na obra "Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte" foi separado em quatro movimentos. "É importante deixar claro desde o início que esses movimentos não são estáticos, não delimitam seu território de maneira estanque, definitiva". Mas trazem uma grande importância no que se refere ao desenvolvimento criativo da criança e o trabalho mediado pelo professor. Além disso, sabemos que é na medida em que a criança vai fazendo novas descobertas e tendo contato com novos materiais, que ela vai estruturando seu vocabulário visual. Sendo de extrema importância, que o professor disponibilize materiais diversos como: argila, papel, isopor, tinta, sucata, e deixe que ela descubra as diversas utilidades que eles têm, tendo liberdade para inventar coisas que para o professor muitas vezes não têm significado, mas que para ela faz muito sentido.

A ARTE E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A criança vê o mundo multidimensional e simultâneo e para essas vivências, ela aproveita com intensidade as suas descobertas. A história do ser humano está ligada à descoberta dos sons, expressões, ritmo, criar, investigar, procurar, etc.

Para a criança não é diferente, ela cresce descobrindo, desenhando, percebendo, brincando,

etc. Para um bom desenvolvimento são necessárias atividades que estimulem o desenvolvimento físico.

Para entender melhor essa relação da arte com a formação escolar da criança, se faz necessário uma breve análise sobre o objetivo geral da educação, que segundo Leontiev (2000) e Read (1958), é o de promover o desenvolvimento e o potencial de cada ser humano. Este objetivo não está voltado somente para a individualidade, mas também para a integração, ou seja, a conciliação da singularidade do indivíduo com a unidade social que pertence. Tal objetivo pode ser trabalhado por intermédio da arte.

Neste sentido, Barret (1979) compreende a arte como um meio para expressar ideias e sentimentos e por meio da qual o indivíduo simboliza, exprime, exterioriza, compreende, organiza e comunica seus problemas – considera que a Educação pela arte tem como um de seus objetivos levar o ser humano a ter uma visão pessoal de si mesmo, fazendo com que a partir deste ponto de vista haja uma contribuição a propósitos sociais e culturais, promovendo um amadurecimento relacional e a criação de novos padrões morais.

Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criança precisa ser trabalhada para desenvolver o aspecto social e a sua criatividade, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, pois, nas palavras de Buoro (2000) “Arte se ensina, Arte se aprende”.

A proposta do trabalho com artes nos dias atuais vem apresentando mudanças, no entanto, no interior de algumas escolas, ainda encontramos práticas enraizadas em que a disciplina de artes é um momento de passa tempo, algo sem importância ou como uma aula que não vai trazer benefício nenhum aos alunos quando adultos. Isso contraria muito que relata a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC salienta a importância do ensino de Arte que, enquanto área de conhecimento, contribui para a autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos discentes por meio de uma conexão estabelecida entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Por meio da Arte, há uma ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam numa perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, por meio da sua capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e as rotinas. (Brasil, 2017, p. 482).

A linguagem da arte na educação infantil tem um papel fundamental, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. Até bem pouco tempo o aspecto cognitivo não era considerado na educação infantil e esta não estava integrada na educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 veio garantir este espaço à educação infantil, bem como o da arte neste contexto.

Além disso, ainda existem professores que intervêm no processo de construção do aluno, tentando impor suas “técnicas” ou o que acha correto, desestimulando os alunos e impedindo que desenvolvam sua própria poética, seu próprio estilo.

O ato de desenhar deve ser considerado um fator essencial no processo do desenvolvimento da linguagem, bem como uma espécie de documento que registra a evolução da criança.

A criança ao desenhar desenvolve a autoexpressão e atua de forma afetiva com o mundo,

opinando, criticando, sugerindo, por meio da utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, entre outros. É de ressaltar que o professor deve oferecer para seu aluno a maior diversificação possível de materiais, como: suportes, técnicas, bem como desafios que venham favorecer o crescimento de seu aluno, além de ter consciência de que um ambiente estimulante depende desses fatores pontuais, permitindo a exploração de novos conhecimentos.

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

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

Duarte Júnior (1991) propõe uma educação por meio da arte, refere-se a desenvolver uma educação em que o educando passa a ter a oportunidade de elaborar sua própria visão de mundo, com base em suas próprias experiências e sentimentos.

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

A arte para cada um é vista de uma maneira diferente, e cada um pode expressá-la como quiser. Para a criança a arte é uma forma de expressão, pois “a natureza da criança é 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).

Ao desenhar a criança entra no seu mundo de fantasia e imagina tudo.

Os objetivos do RCNEI para trabalhar com crianças de 0 a 3 implicam em ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetivos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística. Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.

O RCNEI traz orientações didáticas importantes para o professor referente à utilização de instrumentos, de suportes diversos e de matérias, a partir do momento em que a criança tenha condições de manuseá-los sem dificuldade, ou seja, materiais para realização de atividades próprias para cada faixa etária.

As crianças podem manusear diferentes materiais, perceber marcas, gestos e texturas, explorar o espaço físico e construir objetos variados. Essas atividades devem ser bem dimensionadas e delimitadas no tempo, pois o interesse das crianças nessa faixa etária é de curta duração e o prazer da atividade advém exatamente da ação exploratória (BRASIL, 1998, p.97).

Geralmente, a criança começa a desenhar por volta dos dois anos. Nesse período está aberta

a experiências, não tem medo de se arriscar, pois o seu corpo é ação e pensamento: ela pode tocar cheirar pensar e experimentar com o próprio corpo.

Seu pensamento se dá na ação, na sensação, na percepção, sempre regado pelo sentimento. Convive, sente, reconhece e repete os símbolos do seu entorno, mas não é, ainda, um criador intencional de símbolos. Sua criação focaliza a própria ação, o exercício, a repetição (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 96).

É nesse período que a criança inicia suas garatujas, ou seja, quando manifesta de forma gráfica, sonora ou corporal o que está sentindo, o que conseguiu “pesquisar” no ambiente. Por meio da arte, a criança desenvolve o conhecimento simbólico, se utilizando de significante e significado. Comportamentos de evocação representativa de um objeto ou acontecimento ausente: imitação, desenho, linguagem, jogo simbólico, imagem mental.

REGISTROS POR MEIO DOS DESENHOS

Todas as linguagens artísticas são vivenciadas pelas crianças como jogo e brincadeira, mas os teóricos dão maior ênfase ao desenho infantil, por sua importância no fazer artístico e seu aspecto lúdico. Derdyk (1994) diz que enquanto a criança desenha e cria objetos, brinca de faz de conta e experimenta sua capacidade imaginativa, ampliando sua forma de pensar o mundo no qual está inserida.

A criança desenha, entre outras coisas, para divertir-se. É um jogo em que existem companheiros, a criança é dona de suas próprias regras. Neste jogo solitário, ela vai aprender a estar só, aprender a ser só. O desenho é o palco de suas emoções, a construção de seu universo particular. O desenho manifesta o desejo da representação, mas também o desejo, antes de tudo, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, e negação. Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial (DERDYK, 1994, p. 50).

Por intermédio do desenho é que a criança sente sua existência. Tanto o desenho como o jogo, reúnem o aspecto operacional e o imaginário promovendo o projetar, pensar, idealizar e imaginar situações. O desenho é uma atividade mental, cognitiva e simbólica. Por meio dele a criança interage com o mundo a sua volta, ligando sua ação com movimentos corporais como cantar, dançar, e como se todo o corpo da criança desenhasse.

Para Derdyk (1994) só podemos considerar desenho a partir do momento que há uma intenção de comunicar algo. O desenho é um jogo simbólico, uma brincadeira, produzindo uma atividade do imaginário.

O desenho para a criança, “dona da brincadeira”. É o seu grande palco de seu universo íntimo. A criança desempenha todas as personagens, inventando regras que ela mesma se encarrega de subverter. A criança mantém uma relação de propriedade com seus rabiscos. “O que é meu é eu” (DERDYK, 1994, p.63).

Para Martins (1998) que intitula como a segunda fase que se dá no estágio pré-operatório (2 e 7 anos de idade) dos estudos de Piaget, a função simbólica é o centro do ensino aprendizagem, seja na escola ou fora dela. Nessa fase a criança cria por meio das linguagens, o jogo simbólico, sendo a linguagem verbal prioritária porque por meio dela construirá as outras linguagens: verbais, gestuais, sonoras e visuais.

Tanto para a criança como para o adulto desenhar é um ato importante, porque oferece oportunidade de autoexpressão. O desenho é considerado como um sistema de representação, aqui considerando o desenho feito pela criança que não é resultado de uma cópia.

O desenho vai da ação à representação na medida em que evolui da sua forma de exercício sensorial motor para sua forma segunda de jogo simbólico. O desenho entra na categoria de jogo simbólico ou imaginário quando permite à criança exprimir um pensamento individual. (MEREDIEU, 2006, p.76).

Moreira (2008) constata que ao construir seu próprio desenho as crianças passam por fases parecidas das que ocorrem no desenvolvimento do jogo.

Podemos acompanhar as etapas de desenvolvimento do desenho por meio das mesmas etapas descritas por Piaget em “A formação do símbolo na criança, o exercício, o símbolo e a regra”.

“Isto se deve ao fato de que, nestes anos de trabalhando junto à criança, observando-a desenhar, pude constatar que as mesmas etapas do jogo se sucedem no desenho, pois o desenho também é uma forma de jogo” (LUQUET, 1997, p. 27).

Nesse desenvolver a criança cria e recria, buscando possibilidades novas e incorporando as antigas, existe uma projeção de um movimento de dentro para fora e de fora para dentro, modificando e se modificando em um processo de internalização.

“O ato de desenhar, até então, era fruto de uma ação e de uma percepção. Agora, ele passa a processar a percepção, emitindo conceitos” (DERDYK, 1989, p.82).

Quanto a desenhos prontos para serem coloridos, como a própria palavra já diz, está pronto, não há criação, sem contar que, a maioria deles não é de boa qualidade estética, pois há anos são os mesmos, inibindo assim a originalidade e a criatividade da criança; e o desenho pronto propicia a criação de modelos estereotipados.

Outra questão relevante em relação ao desenho é querer que a criança pequena respeite os limites da folha de papel. É fora de propósito querer ensinar limites para crianças pequenas, com menos de quatro anos; para Mário de Andrade, “o verdadeiro limite do desenho não implica de forma alguma o limite do papel, nem mesmo pressupondo margens”.

De acordo com a teoria piagetiana, a criança reconstrói criativamente o objeto de conhecimento ao tentar compreendê-lo. Essa reconstrução inicialmente se faz por meio da ação da criança sobre os objetos de seu meio e depois se estende para o plano da representação, onde ela vai agir em pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo oferecer informações e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem das artes na educação infantil como forma de construção e desenvolvimento da criança. A arte permite à criança assumir um olhar mais sensível e crítico e sublinha a possibilidade de experiências estéticas. A partir da experimentação da arte a criança percorre caminhos que possibilitam novos conhecimentos sobre sua relação com o mundo e desenvolvem oportunidades que podem contribuir para seu crescimento em outras áreas. É necessário dar às crianças a oportunidade de aprender com recursos e meios em que possam socializar, interagir e desenvolver as suas capacidades de

reflexão, criatividade e expressão. É por meio da socialização que a criança edifica seu repertório e sua linguagem, e é na interação com o outro que ela percebe características que serão essenciais para seu processo de crescimento e criação.

A arte deve ser considerada como uma área do conhecimento embora seja considerada uma disciplina e um componente obrigatório do currículo existe várias questões que impossibilitam a prática da arte em sentido amplo. Acredito que existam fatores que ajudam a fazer a arte acontecer: o ambiente certo, o acesso a diversos materiais e professores que mediam a troca de informações. O espaço deve ser propício à pesquisa e exploração para a arte viva, bem como um local de construção de possibilidades, estimulante e instigante, que acolhe os alunos de forma que promova a autonomia e o acesso ao uso dos materiais, permitindo convivência, interação e transformação, enfim, um espaço onde as crianças possam fazer suas escolhas e realizar suas experiências e atividades que tenham significado para elas.

REFERÊNCIAS

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência do ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Volume 3 — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso 06 abr. 2023.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil**. In: **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H.C.T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993. (coleção magistério 2º grau. Formação geral).

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil**. Barcelona, Porto Civilização, 1997.

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.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 12. Ed. São Paulo: Loyola, 2008.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **As linguagens da arte no contexto da educação infantil**. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (org.). *Linguagens da arte na infância*. Joinville-SC: UNIVILLE, 2007.

SANS, P. de T. C. **Fundamentos para o ensino das artes plásticas**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO À DISTÂNCIA



CINTYA DE OLIVEIRA SOUZA

Graduação em: Pedagogia pela Universidade Sant'Anna Ano de conclusão: 2010;
Pós-graduanda em Educação Infantil pela Faculdade Campos Salles; Professora na Educação Infantil Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a importância da alfabetização: dois conceitos, um processo, e o desafio de ensinar a ler e a escrever, no contexto do ensino e da aprendizagem, como base para o desenvolvimento das sociedades cognitivas. Propõe reflexões sobre a compreensão da alfabetização e dos processos de letramento, tratando das origens, concepções e propriedades de cada processo educativo. Também se empenha em distingui-los para que essas particularidades possam ser claramente compreendidas, enfatizando que são processos distintos, porém, devem funcionar em conjunto, um levando em conta o outro, para que haja êxito na formação inicial dos alunos conceito analisado, suas consequências e seus achados no Brasil, os dados brasileiros revelam uma triste realidade. O texto não apenas propõe a construção desses conceitos, mas também revela a importância da combinação desses dois processos (alfabetização e letramento) em um contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Desafio.

INTRODUÇÃO

Foi por meio de uma das aulas que tive a oportunidade de observar na escola onde trabalho em uma das salas de primeiro ano de uma colega de trabalho que me instigou a realizar tal trabalho; depois de ver a preocupação e a necessidade dela em alfabetizar a turminha e levar mais adiante o desafio de ensinar a ler e escrever, que despertei para esta pesquisa.

O presente trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

O estudo da alfabetização e do letramento é uma maneira de entender o processo de desenvolvimento da criança no início da sua vida escolar bem como a forma que se aprende do sistema alfabético e de seus usos em situações de comunicação. A alfabetização é um momento prazeroso de descoberta do mundo para os pequenos. Nesse período, somar recursos digitais às aulas ajuda a tornar o ambiente interativo, lúdico e muito atrativo. Compreender a importância das ferramentas e discutir suas utilizações dentro do contexto pedagógico.

A alfabetização é letramento e um processo que incluir a criança no mundo letrado. Nesta ocasião, a influência em que convive e as experiências individuais de cada aluno e muito importante e precisam ser consideradas pelo educador.

Dominar a língua, oral e escrita, é de extrema importância para o convívio em sociedade, é por intermédio dela que as pessoas transmitem diferentes informações, tem acesso ao conhecimento, apresentam argumentos relevantes e podem ter uma visão holística em busca da cultura e do conhecimento. Em razão disso, ao inserir conteúdos às crianças, as escolas têm a obrigação de assegurar que todos os seus educandos tenham meios necessários para a aquisição dos saberes próprios de sua cultura, essenciais para o exercício da cidadania, que é um direito de todos garantidos pela Constituição.

A fim de orientar a criança para a valorização da escrita como extensão do potencial humano da linguagem, seria esclarecedor buscar respostas para algumas indagações relativas às suas concepções sobre as funções da escrita, sobre os objetos portadores da escrita. A apropriação do conhecimento sobre estes objetos, por ela realizada, orientaria as suas concepções sobre as funções da escrita. (KATO, 1998, p.16).

O mundo só pode ser compreendido por meio de uma linguagem. É ela que nos dá a nossa visão de mundo, e é por esse mesmo motivo que tantas culturas enxergam a realidade de maneira tão diversa entre si. Todas as pessoas adquirem o conhecimento linguístico de seu idioma nos primeiros anos de vida, mas ele por si só muitas vezes não basta para que um cidadão possa gozar plenamente de seus direitos. É preciso que o indivíduo saiba reconhecer e fazer uso das diferentes formas de expressão possíveis dentro de seu idioma, sabendo adequá-las cada uma a seu contexto e conseguindo reconhecê-las como pertencentes a um ponto específico na história, sendo, portanto, apenas interpretável corretamente se relacionada com todos os fatores que a influenciam. Ou seja, esse é um processo que se inicia na infância, se aprimora com a alfabetização e se lapida com o letramento, que é o momento final na formação de um cidadão crítico e consciente de seus atos e do mundo que o cerca.

ALFABETIZAÇÃO

A ideia de alfabetização como um fenômeno em massa de toda a sociedade é uma noção muito recente se temos em conta que não faz muito tempo (século XIX aproximadamente) os únicos que sabiam ler e escrever costumavam ser sempre os setores mais altos da sociedade, com poder econômico e político para governar e fazer o que quisessem sobre as populações submissas no analfabetismo.

O Brasil, como sempre normalmente atrasado em relação ao contexto mundial, demorou

ainda mais tempo para conseguir chegar a um nível aceitável de alfabetização, embora ainda hoje tenhamos muitos analfabetos em nosso país. Não se sabe como a escrita nasceu e se desenvolveu em seus primórdios, mas temos pistas disso, por meio de artefatos preservados pelo tempo e que chegaram até nós.

O sistema alfabético (diferente de um mero sistema de comunicação escrita) mais antigo conhecido é a escrita Linear B, da qual derivou o grego antigo, com todas suas vertentes, e sabemos que ainda na época Clássica da Grécia Antiga, ler e escrever não eram habilidades comuns a todos os cidadãos. Ainda hoje existem documentos decifrados, escritos em línguas e alfabetos ainda não desvendados. Mas sabe-se que eram pouquíssimos aqueles que dominavam o ofício da leitura e da escrita, e exatamente por esse motivo os chamados escribas, nas mais diversas civilizações, sempre ocuparam uma posição de destaque. Ao longo da história, a escrita e a leitura sempre esteve ligada a aristocracia intelectual de uma sociedade.

Também é importante lembrar que antes da criação da imprensa, a produção de textos escritos era muito complexa, demorada e custosa, além de gerar muitos erros de reprodução, coisa que prejudica e atrapalha os estudiosos até hoje, quando estes tentam estabelecer um texto definitivo para determinada obra antiga, importante para a história de nossa civilização.

Ou seja, para as massas, a alfabetização sequer teria sentido. Para que aprender a ler em uma época em que mal existe o que se consumir em termos de leitura? Todo esse pensamento retrógrado perdurou durante muito tempo, e só nos últimos tempos é que pudemos ver a alfabetização sendo colocada como um fator crucial para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, críticos em seus pensamentos.

No entanto, a partir do século XIX, com os diferentes governos, com as sociedades cada vez mais complexas, começou-se a ver na alfabetização uma necessidade muito importante que em alguns momentos também foi utilizada para transmitir ideias políticas ou culturais determinadas, em último modo permitirá à sociedade crescer e se desenvolver.

A alfabetização não se restringe apenas à decodificação do alfabeto, não é somente juntar umas letras aqui, outras acolá, é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas.

Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

Durante muito tempo a tradição escolar definiu como conteúdo de leitura o aprendizado da decifração. Ler, emitindo sons para cada uma das letras, era a situação que ilustrava a aprendizagem da leitura. Hoje, sabemos que não basta ler um texto em voz alta para que seu conteúdo seja compreendido, e a decifração é apenas uma, dentre muitas, das competências envolvidas nesse

ato. Ler é, acima de tudo, atribuir significado.

Segundo FERREIRO, (2002, p.14):

Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita por meio da magia da leitura e outras que ingressam por meio do treino das tais habilidades básicas. Em geral, os primeiros se convertem em leitores, enquanto os outros costumam ter um destino incerto.

Desde o ano de 2010, que todas as crianças de seis anos foram obrigatoriamente matriculadas em escolas de Ensino Fundamental, em atendimento a Lei nº 11.274, de 2006. O intuito da lei era que crianças com experiência pré-escolar tivesse um desempenho melhor ao longo da Educação Básica. Havia uma certa preocupação por parte dos especialistas, se as escolas estariam preparadas para receber essas crianças.

Mesmo com os prós e contras da Lei, o importante foi que escolas estão gradativamente se adaptando à mudança. Pois sabemos que vários especialistas em Educação Infantil, já disseram que a criança aprende desde bem cedo.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky, nos anos 80, apresentam conclusões sobre este assunto, que as crianças, estejam elas ou não em processos de educação formal, são capazes de aprender a ler e a escrever e, sobretudo, desejam aprender.

O maior problema, de acordo com Ferreiro, é saber a maneira de ensiná-las a ler e a escrever, levando em consideração a sua forma de construir os conhecimentos, sua forma de interação com o mundo, sua maneira de interpretar os signos e símbolos.

Para que o ensino aprendizagem atinja seu objetivo é necessário que haja reuniões pedagógicas frequentemente com toda a equipe escolar, professores, orientadores e coordenadores e que busquem fazer projetos escolares em prol do desenvolvimento da escrita e leitura dos alunos.

O primordial é fazer da escola um ambiente favorável a leitura, assim abrirá portas para possíveis mundos de encantamento, apto a formar cidadãos da cultura escrita.

A alfabetização jamais seria um produto escolar, porém é um resultado de um trabalho que a várias partes ligadas. O método de alfabetização antecede e supera os limites escolares. Apenas em estudos mais atuais observe-se uma gradativa mudança nessa compreensão, em que alfabetizada é a criança apto de ler e escrever um bilhete fácil, isto é, capaz de realizar uma prática proficiente social de leitura e escrita.

Emília Ferreiro (1996) destaca que a alfabetização, transitar de como ensinar para como aprender. A escrita é um instrumento de compreensão para a criança. Desta forma, começa o processo de ensino-aprendizagem destacando a importância do desenvolvimento. Dessa forma, surge o interesse de compreender os níveis da alfabetização, conforme Ferreira e Teberosky (1970):

Alfabetização é o processo de aquisição da língua escrita, das habilidades de leitura e escrita. É o processo pelo qual se adquire o domínio de um sistema linguístico e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, portanto, constitui-se no domínio das ferramentas e o conjunto de técnicas necessárias para exercer a arte e a ciência da escrita e da leitura.

LETRAMENTO

Atualmente, ouvimos falar sobre a temática alfabetização e letramento para se referir ao processo de aprendizagem da língua escrita. Alfabetização na acepção de se entender a técnica da escrita em si e letramento para se referir a aquisição de competências para fazer uso de práticas sociais da escrita, evidenciando os aspectos culturais de uma sociedade.

O processo de alfabetização pode acontecer a partir de outros suportes, como jornais e revistas, não ficando restrito apenas ao livro didático, para que as habilidades de leitura e escrita aconteçam dentro de situações reais de comunicação, sem falar na riqueza de imagens e diversidade de gêneros textuais que esses suportes apresentam o que poderia contribuir com a visão crítica e cidadã dos envolvidos no processo de aprendizagem.

O Letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo. A técnica de escrever pode levar um curto tempo para se adquirir já o letramento se faz durante toda a vida, como o ser humano aprende constantemente e as práticas sociais se diversificam nesse processo, o letramento não acontece para todos da mesma forma, está vinculado a formação ética e estética do educando.

A aprendizagem do indivíduo no uso das práticas sociais aumenta ao mesmo tempo em que ele vai acumulando experiências e construindo seu próprio conhecimento. Suas necessidades são colocadas em evidência e todas as ferramentas que apreendeu durante toda a vida são usadas para resolver as situações em seu contexto.

Conhecer as letras é só um caminho para chegar ao letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita.

O letramento é complexo e se encontra em processo de formação, podendo ser ampliado mediante novas práticas que envolvam a leitura e a escrita, em interação ou não com a oralidade, que advém das constantes mudanças sócio histórico e culturais pelas quais perpassam as sociedades de cultura escrita.

A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade.

Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, são emocionar-se com as histórias lidas, e fazer dos personagens os melhores amigos. Mas além do simples, também é o complexo. É poder desnudar camadas de significados de grandes autores, é poder descobrir os significados ocultos em um ato de uma peça de Shakespeare ou em um soneto de Camões. Letramento é descobrir a si mesmo por intermédio da leitura e da escrita, é entender quem é e quem poderá ser.

Portanto, podemos compreender que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis que devem caminhar sempre juntos, sem perder a especificidade de cada um. É importante reconhecer a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita. Para isso, é preciso que as práticas de alfabetização e letramento realizadas em sala de aula

sejam planejadas de forma que as crianças interajam na cultura escrita e participem de experiências variadas com a leitura e a escrita. E que elas possam ter acesso aos mais diferentes tipos e gêneros de textos, para que possam compreender a função social de cada um deles.

Enfim, alfabetizar letrando é, pois, ensinar o aluno a ler e a produzir textos em situações reais de comunicação, substituindo as práticas tradicionais dos livros didáticos por práticas que façam sentido para a vida e para o cotidiano do aluno.

UM PEQUENO HISTÓRICO DA ESCRITA: A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

A leitura e a escrita são as bases fundamentais para que os alunos aprendam todas as disciplinas curriculares. Por esse motivo, os alunos precisam desenvolver cada vez mais a sua prática de leitura e escrita. A escola precisa estabelecer na sua proposta pedagógica de maneira nítida os objetivos para a aprendizagem dos alunos em cada etapa, até o final do ensino fundamental. Desse modo, todos os professores precisam focalizar seus esforços para assim conseguir os melhores resultados. Koch e Elias (2012, p. 33) dizem:

Subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social.

Sabemos que todas as crianças são capazes de aprender. Portanto, a instituição educacional precisa organizar suas aulas e suas atividades pensando em todos os alunos, visando garantir que todos possam progredir na leitura e na escrita. A aprendizagem de todos os estudantes é um compromisso que deve ser assumido como uma das principais responsabilidades da equipe gestora da escola, que deve ajudar os docentes em seu exercício diário, avaliando o processo de aprendizagem dos alunos.

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, o objetivo de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes —para quê— resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (BRASIL, 1997b, p. 41).

EXERCÍCIO COGNITIVO DA LEITURA E DA ESCRITA

A alfabetização corresponde ao ato de ensinar a ler e a escrever. No entanto, ler e escrever estão intimamente relacionados cognitivamente e funcionam como faces de uma mesma moeda, como se existisse em conjunto, não fazendo sentido falar de um sem o outro. A leitura é um exercício cognitivo solitário de refinação do raciocínio, é uma busca da luz interior e quanto mais se lê mais

se contribui para o autoconhecimento, para a descoberta dos valores e vontades internas do sujeito que realiza este ato. Seria possível discernir o conceito de “escuro” se não existisse o conceito de “claro”? Não, obviamente. Num outro nível, a relação escrita x leitura se dá dessa maneira, pois é impossível ser um bom leitor se não se pratica a escrita fluente, de ideias bem concatenadas, assim como é impossível ser um bom escritor sem ser um leitor atento, capaz de tatear significados ocultos por baixo de um texto aparentemente simples. São sistemas interdependentes, e a proficiência em um deles não pode existir sem correspondência com o outro.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO À DISTÂNCIA

Nesse "novo normal", os profissionais da educação tiveram que repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem, pois foram obrigados a se reinventar e a promover alternativas que permitem desesperadamente aos alunos o acesso ao conhecimento. Tente "salvar" o ano escolar.

Os professores apresentaram suas práticas pedagógicas de diferentes maneiras. Alguns tentaram ser criativos, para inovar suas práticas, outros monitoraram de perto sua própria ideia de ensino e aprendizagem resilientes para mudar, e outros, perdidos e atormentados sem esse processo reapresentou e mostrou à sociedade uma realidade que tem gerado inquietações, medos, críticas e reflexão, mas ainda requer medidas efetivas que preparem a escola e seus profissionais para situações tão imprevisíveis como são atualmente conhecidas.

Essa “nova realidade” também amplia o espaço de debate e reflexão sobre questões que historicamente têm temperado a educação. Relacionando o momento atual por meio de comparações na trajetória histórica que a educação já percorreu, nos processos de inovação pedagógica, na autorregulação, na construção da autonomia, nos professores e alunos para superar o fracasso escolar, para ganhar espaço e nas competências e habilidades de que os professores precisam, enfrentar os desafios que surgem do ensino e da cultura digital (elementos que sustentam a prática pedagógica hoje) em tempos de decadência. A partir dessas considerações, pretendemos com este texto refletir sobre essas relações que decorrem do ensino e se estabelecem na prática pedagógica no contexto atual.

Desse modo, apresentam-se abordagens teóricas que permitem compreender as complexidades da prática educativa de professores que vivem e trabalham em tempos de pandemia. Com isso em mente, iniciaremos um diálogo com as contribuições de Perrenoud (2002) para compreender as competências e habilidades exigidas de um profissional e enfrentar os desafios que se colocam no contexto educacional atual, iniciar uma discussão que estabeleça conexões entre a prática pedagógica e o contexto atual e ampliar a possibilidade de reflexão sobre a educação e o processo de ensino e aprendizagem em tempos de crise.

Alguns elementos que estimulam o destaque dos principais desafios representam uma síntese das considerações expostas ao longo do texto e permitem ampliar o debate sobre o contexto educacional pós-pandêmico.

Atualmente, o debate sobre a Prática Pedagógica no contexto escolar ganha novos contornos, ao lado de um espaço de discussão mais amplo no meio acadêmico, visto que a sociedade tem mudado rapidamente com o avanço da tecnologia e as possibilidades de acesso à informação e conhecimento adicionado aos desafios decorrentes da pandemia em que vivemos.

Para pensar a educação e seu meio ambiente sob essa nova perspectiva, é necessário sair de nossas ilhas e fazer um trabalho mais amplo e aprofundado. Análise epistemológica do contexto atual em que a educação está inserida para compreender os fundamentos.

LETRAMENTO DIGITAL

Compreendemos que alfabetizar-se é um processo contínuo, determinados por momentos de construções e reconstruções. Atualmente, percebemos que a alfabetização se dedica não apenas sobre propriedade da leitura e da escrita, “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p.20) Neste sentido, que ocorre o letramento na alfabetização.

A educação começa dessa perspectiva, um novo meio de aprendizagem no código alfabético, procurando compreender os significados e funções que a língua demonstra socialmente, isto é, “de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e como instrumento na luta pela conquista da cidadania” (SOARES, 1998, p.33). Também, destaca Kleiman (2005, p. 21) “o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas”.

A definição de letramento surge no contexto educacional brasileiro desde da década de 1980. Os primeiros registros ocorrem com as autoras Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, em que as elas define o termo e evidenciam a importância desta nova compreensão para o ensino/aprendizagem da leitura e escrita. Para Melo (2012), essas obras influenciaram e contribuíram para as discussões acerca do processo de alfabetização.

A expressão da palavra letramento vem da palavra em inglês literacy que quer dizer estado ou condição daquele que compreende o sistema alfabético (ler e escrever). Soares (2009, p.18) chama a atenção para a importância de refletir sobre esse conceito, pois ele carrega o significado que estas aprendizagens têm socialmente. Nessa direção, ressalta Xavier (2005, p.02), “a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado”.

O letramento, nessa perspectiva, se mostra com um conceito inseparável ao ensino de alfabetização, pois está de modo direto relacionada à aprendizagem da língua. Mas, Albuquerque (2005) assinala que o letramento não substitui, porém acrescenta o conceito de alfabetização, já que o letramento é responsável pela compreensão dos significados e funções da escrita na sociedade, e a alfabetização, o processo pelo qual a criança se apropria do sistema alfabético.

Conforme mostrado, alfabetizar letrando é da permissão a aprendizagem da leitura e escrita, permitindo o entendimento dos significados que a língua apropria-se na sociedade, auxiliando para a formação de alunos competentes como ao uso das habilidades linguísticas. Por tanto, é necessário considerar que a língua nos dias de hoje assume um papel diferente daquele que se compreendia nos década de 1980.

A partir desse cenário a escrita se mostra em um recente contexto social, principalmente, pela chegada das novas tecnologias digitais. Desta forma também são mostradas nas instituições escolares, mas “onde antes de esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e que use a internet” (KLEIMAN, 2005, p.20-21). Na presença, dessas novas estruturas, a escrita é transformada, como também o papel do letramento. A Tecnologia ajuda para o conhecimento de outras formas de leitura e escrita e induz as novas habilidades de letramento: o Letramento digital.

Segundo Soares (2002), é necessário reconhecer que a palavra letramento carrega um significado de pluralidade, pois ao considerar as diferentes tecnologias da escrita, compreende-se também que existem diversas formas de letramento, como destaca Xavier (2005, p.04) “os tipos de letramentos mudam porque são situados na história e acompanha a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade”. Para Leandro (2010) discutir acerca do letramento digital significa pensar em práticas de ensino e aprendizagem diferenciada da forma tradicional de letramento.

Desta forma, letramento digital pode ser estabelecido como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes dos que exercem práticas leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2008, p.151). Freitas (2010) conceitua o letramento digital como um conjunto de habilidades para que os sujeitos não só entendam, mas utilizem as informações de maneira crítica e estratégica, contextualizadas em diversos formatos e fontes, principalmente, digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário o estudo sistematizado sobre educação, alfabetização e letramento. O conceito sobre alfabetização e letramento, pois vários autores pesquisam sobre esses processos e enfatizam a sua importância e relevância no campo educacional.

Os processos de alfabetização e letramento possibilitam que o indivíduo perceba como a linguagem é utilizada na sociedade, para desse modo lançar mão desse conhecimento nas diferentes situações concretas. E neste contexto, acreditamos que os gêneros do discurso quando trabalhados em seus aspectos constitutivos que sobressaem à mera forma ou estrutura, ou seja, levando em consideração seu uso, função e situações comunicativas podem contextualizar o ensino de língua na escola, demonstrando a importância do uso dos gêneros textuais para a consolidação da alfabetização e do letramento.

A leitura deve ser possibilitada a princípio a partir de frases ou textos curtos, para assim,

aliar as práticas de letramento e alfabetização por meio do uso dos gêneros discursivos necessita muito mais do que uma seleção de diferentes textos, mas sim um compromisso dos professores e estâncias públicas com o reconhecimento na natureza social da linguagem, para desse modo, cooperar para a formação do cidadão.

Por meio do letramento, que é a capacidade da alfabetização aliada ao poder de compreensão de um texto como parte de uma realidade maior do que ele, ou seja, um texto não vale simplesmente aquilo que diz diretamente, mas também diz respeito a todos os significados escondidos em suas entrelinhas.

Enfim, trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento implica substituir as práticas engessadas das cartilhas e dos livros didáticos por situações reais de uso dos diferentes gêneros e tipos textuais que circulam no cotidiano. Realizar esse trabalho é permitir a mudança de práticas tradicionais por práticas que façam sentido para o aluno, concedendo-lhe o direito de usufruir da escrita como bem cultural, tornando-o um sujeito mais participativo, crítico e consciente, capaz de exercer plenamente a sua cidadania.

A alfabetização e o letramento são duas portas de entrada para o mundo da leitura e da escrita, mesmo sendo processos distintos, eles são indissociáveis. Portanto, é necessário trabalhá-los concomitantemente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.11

FERREIRO, E. “**Alfabetização e cultura escrita**”, Entrevista concedida à Denise Pellegrini In Nova Escola – A revista do Professor. São Paulo, abril, maio/2003, pp. 27 – 90.

GERALDI, W. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEITE, S. A. S. (org.) **Alfabetização e letramento – contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2001.

_____, **Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas**. In: 26° Reunião da ANPED - GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

NOVA ESCOLA, **Alfabetização inicial: alfabetizar é todo dia**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/> acesso 02 abr.2023

RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. B. **Letramento: tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

STREET, B. V. **Literacy in theory and Practice**. Cambridge, University Press, 1984.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1997.

BILINGUISMO: A LIBRAS E A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR



CLENILDA DE ARAÚJO LIBARDI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2011); Pós-graduação Em Libras na área da Educação (2017) Pós-graduação em Libras Interativa e Aplicada com surdo na área da Educação-Instituto Selli (2020) Especialista em Letras/Libras pela Faculdade de Campos Sales (2022); Professora Interlocutora da Educação Básica. Professora da Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir o bilinguismo no contexto escolar dos alunos surdos. Desse modo, buscamos expor como a aprendizagem em sala de aula partindo da Libras como língua materna impacta a realidade dos alunos com surdez. Também discutimos sobre as dificuldades enfrentadas pela instituição escolar e, mais especificamente, pelos profissionais de educação que se comprometem com a promoção da educação inclusiva. A escolha deste tema foi feita durante meu curso de especialização em Letras/Libras e se insere na temática da educação inclusiva. A metodologia utilizada neste trabalho é de natureza bibliográfica, assim, a pesquisa foi realizada por meio de livros, artigos acadêmicos e periódicos especializados quanto ao tema escolhido.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Bilinguismo; Ensino; Libras.

INTRODUÇÃO

O objetivo central do presente artigo é levantar uma discussão tendo como pilares a educação de surdos em sala de aula sob a perspectiva do bilinguismo. A discussão terá como elemento chave o domínio da língua de sinais como primeira língua, e como segunda, à língua majoritária – no nosso caso, a Língua Portuguesa, utilizada pelos ouvintes.

No Brasil, a educação para surdos é um direito garantido pela Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002, de acordo com o artigo nº 1 “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Entretanto segundo Silva e Souza (2015) o processo de efetivação de um sistema educacional de qualidade é desafiador, principalmente, no que se refere aos alunos surdos, é imprescindível que a escola tenha acesso à língua materna dos surdos e a língua majoritária do país, nesse caso, o Português. Esses dois requisitos se fazem necessários para que haja um melhor aproveitamento das discussões em sala de aula e, melhor desenvolvimento dos alunos.

A mudança na legislação foi precedida de uma longa caminhada de lutas empreendidas por educadores, familiares de pessoas com surdez, pesquisadores e professores; além disso, a mudança para o bilinguismo também marca a compreensão da surdez como diferença linguística. Nesse sentido, a educação em língua de sinais será o meio pelo qual a criança se constituirá enquanto sujeito e se reconhecerá e será reconhecida como parte de uma comunidade linguística que compartilha uma língua própria e, valores culturais próprios.

Antes de nos aprofundarmos na discussão, se faz necessário fazer algumas considerações. O que seria uma pessoa com surdez? Como se classifica a surdez? Segundo o Capítulo I, artigo 2º do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta as leis nº 10.436/2002 e a nº 10.098/2000, surdo é aquela pessoa “que por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Em seguida, o parágrafo único do mesmo capítulo acrescenta: “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

Fernandes (1999) nos diz que a surdez possui duas dimensões: a dimensão biológica e a dimensão sócio-histórica e sociocultural, que considera a surdez como uma diferença construída no decorrer da história e não como uma deficiência auditiva ou patologia. Neste artigo optamos pela utilização da segunda perspectiva, por melhor conseguir situar a surdez no contexto abordado nesta discussão.

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E ALGUNS DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR

A linguagem se constitui como a principal forma de comunicação humana. Possibilita ao indivíduo a comunicação e a interação com diversas culturas

De acordo com Grolla (2006, p.03):

[...] a língua dos pais não determina que língua a criança falará; o que determina a língua da criança é a língua que é falada ou sinalizada ao seu redor. Assim, toda criança exposta ao inglês falará inglês, toda criança exposta à língua de sinais brasileira sinaliza a língua de sinais brasileira e assim por diante (GROLLA, 2006, p. 03).

O papel da família no processo de aquisição da linguagem se mostra fundamental. Temos como exemplo o caso da criança ouvinte, que desde o nascimento tem contato com a língua oral de forma natural junto aos seus familiares. A perspectiva bilíngue - adotada neste artigo - defende que a criança surda deveria ter a mesma oportunidade que uma criança ouvinte, sendo estimulado o aprendizado da língua de sinais desde a mais tenra idade. Somente a partir da exposição à língua materna, a Libras, seria possível aprender a segunda língua, nesse caso, a Língua Portuguesa.

Sobre isso Nascimento (2010) destaca:

Por ser na primeira infância (até os 5 anos) que a criança adquire a linguagem, recomenda-se que a aquisição da LIBRAS tenha início nessa fase. Infelizmente aqui no Brasil ainda é tardio a detecção da surdez, o que vem a acarretar um atraso no aprendizado da LIBRAS, situação agravada pelo fato de muitos profissionais, ao diagnosticar e informar a surdez da criança surda aos seus pais, não incentivarem o aprendizado, nem apresentarem a im-

portância da LIBRAS aos mesmos. Reconhecer a língua de sinais como primeira língua do indivíduo surdo, é possibilitar a este indivíduo o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e potencialidades em uma sociedade majoritariamente ouvinte. É dar-lhes o direito de serem tratados como iguais; é garantir-lhes o acesso à cultura surda, dando-lhes condições para que se desenvolvam (NASCIMENTO, 2010, p. 21 e 22).

No Brasil a Língua Portuguesa é tida como língua materna da população, apesar disso, existe uma grande diversidade de grupos que falam outras línguas, a título de exemplo próximo, podemos citar os povos indígenas e seus vários troncos linguísticos. Silva e Souza (2015) acrescentam que isso se deve à influência da tendência oralista, as políticas linguísticas tendem a privar os indivíduos na aquisição de outras línguas e conseqüentemente, de participar ativamente na construção cultural do país.

De acordo com as autoras é possível perceber que:

[...] não existe o incentivo de um ensino de qualidade, que não é trazida para o espaço escolar a multiplicidade linguística brasileiro. Na verdade, o que existe é um ensino quase exclusivo da língua portuguesa, uma vez que é a língua oficial do país (SILVA e SOUZA, 2015, p. 28).

Em relação às práticas pedagógicas destinadas aos alunos surdos, o bilinguismo se apresenta como uma das únicas abordagens que visam atender a todos. Como já tive oportunidade de expor anteriormente (Libardi, 2023), o bilinguismo defende a utilização de duas línguas durante o processo de aprendizagem pois, compreende que os surdos formam uma comunidade com cultura e línguas próprias; em outras palavras, isso significa afirmar que embora a língua oral seja importante para o aluno com surdez, ela não se constitui como o único objetivo educacional (Libardi, 2023). Nesse sentido, a questão que passa a nortear o processo de aprendizagem se baseia na compreensão do surdo, suas particularidades e a própria língua de sinais – Libras.

Podemos dizer que grande parte das crianças surdas cresce sem uma língua constituída, dada a inacessibilidade da língua falada, majoritária entre as famílias ouvintes, que desconhecem a língua de sinais ou até mesmo a rejeitam. Isso é verificável se levamos em consideração que na maioria das esferas sociais não há a presença de um intérprete:

Em lojas, supermercados, bancos e clínicas médicas, vivenciam relações interpessoais restritas, pois nesses espaços há o uso exclusivo da língua oral. Transitam por esses espaços de maneira muito insatisfatória e, em geral, mesmo na vida adulta, tudo depende da companhia de um familiar ouvinte ou eventualmente de uma pessoa conhecida. Quase sempre inexistente a figura do intérprete e, com isso, participam parcialmente ou de forma tutelada, não encontrando interlocutores que compartilhem do mesmo território linguístico ou compreendam características e necessidades dos sujeitos surdos (MARIN e GÓES, 2006, p. 243).

As crianças surdas possuem as mesmas necessidades que qualquer outra criança possui, por essa razão promover o bilinguismo e o biculturalismo possibilita às crianças e adolescentes surdos o aprendizado sobre as culturas surdas e ouvintes; a interação com essas culturas e a escolha da cultura com a qual se identifiquem (Pereira, 2009, p. 64).

Passamos então a seguinte questão: de que modo poderíamos ensinar a língua portuguesa como segunda língua? Primeiramente, é necessário considerar que a relação estabelecida pelo ouvinte com a língua é diferente da relação mantida pela pessoa com surdez; os vínculos que o surdo possui com a língua têm caráter visual, por outro lado, o ouvinte tem uma relação letra-som. Nesse sentido, o princípio teórico e metodológico que deve envolver as práticas de ensino é distintas.

Desconsiderar tal aspecto implica em condicionar o surdo a uma relação desconectada de sua realidade.

Como a relação dos surdos com a Língua portuguesa acontece por meio de um conjunto de signos visuais materializados na escrita, é possível dizer que aprender a escrita significa aprender a Língua Portuguesa. Levando a reflexão adiante, escrita e língua se fundem em um conhecimento vivenciado por meio da leitura, pois, os textos articulam linguagem verbal e não verbal na constituição de sentidos, serão, portanto, as referências imagéticas o ponto de partida para a incursão no universo polissêmico da escrita. Desconsiderar tal dinâmica – em outras palavras, partir do ensino da Língua Portuguesa para o ensino da Língua Brasileira de Sinais colocará o estudante surdo em desvantagem no processo de aprendizagem.

No quadro abaixo sintetizamos os principais efeitos do processo de alfabetização para os alunos surdos quando o ponto de partida é o entendimento da Língua Portuguesa como língua materna.

Processo adotado na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas etc.	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo "folclórico" da oralidade.
O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas). A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais	A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar sequências silábicas as crianças buscam a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes conferem significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Fonte: Fernandes (2006).

Por ser a Língua de Sinais uma língua de caráter gestual/visual, ela difere-se da Língua Portuguesa que é uma língua oral-auditiva, pois utilizamos sons emitidos pela voz, imperceptíveis a pessoas com diferentes graus de surdez.

De acordo com Nascimento (2010, p. 21):

A língua de sinais é uma língua natural porque assim como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas. A sua estrutura permite a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto e abstrato, permite a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e de expressão do ser humano (NASCIMENTO, 2010, p. 21).

É preciso ressaltar o cuidado que devemos ter para não reforçar a visão da LIBRAS como uma ferramenta facilitadora da comunicação, esse movimento pode vir a se tornar o que Guedes (2009) conceitua como pseudo bilinguismo.

Reforçamos que a proposta de ensino do bilinguismo envolve duas dimensões: o ensino da Língua de Sinais de forma paralela ao ensino da Língua Portuguesa e o ensino da Língua de Sinais e somente mais tarde, o ensino da segunda língua na modalidade escrita ou oral (Quadros, 1997 apud Nascimento, 2010).

Como minoria sociolinguística e cultural, a comunidade surda sofre de problemas devido à falta de uma política bilíngue efetiva.

Para isso, no âmbito escolar é necessário que:

A escola tenha um currículo que reflita os anseios do surdo [...] por ser um indivíduo bicultural por estar inserido na cultura surda e na ouvinte, necessita de incentivo para que a aprendizagem das duas línguas (LIBRAS e LP) ocorra, fato que possibilitará ao surdo, interagir nas culturas aos quais faz parte (NASCIMENTO, 2010, p. 26).

Para discutir o incentivo institucional é preciso apontar de que modo é possível construir um sistema voltado à educação dos surdos em todas as etapas da vida.

Inicialmente, destacamos que a estruturação de tal processo exige dedicação e competência por parte dos profissionais da educação, sejam eles professores bilíngues, intérpretes ou orientadores pedagógicos.

De acordo com a tendência bilíngue, a língua materna da pessoa com surdez deve ser a principal base para o desenvolvimento da segunda língua de forma escrita, não subjugando erros ortográficos. Assim, a Língua Portuguesa escrita deve ser trabalhada em sala de aula pelos professores de forma lúdica, envolvendo uma língua acessível para que o aluno surdo possa desenvolver suas habilidades e competências cognitivas, favorecendo uma aprendizagem.

O profissional intérprete também é de suma importância. Sem o profissional intérprete ou tradutor o aluno surdo, muitas vezes tenta fazer a leitura labial para compreender as informações dadas pois não domina a língua portuguesa e, comumente pode se ver em situações em que o professor apresenta velocidade na fala ou até mesmo fala de costas para a turma. Por essa razão é de suma importância a presença do intérprete, figura responsável pela função de canal comunicativo entre o aluno surdo e as outras pessoas que se encontram no ambiente escolar. Para que o trabalho do intérprete seja efetivo, é necessário um contato prévio com o locutor da fala – nesse caso, o

professor – com o objetivo de discutir o que deverá ser transmitido no momento da fala.

Quando o profissional intérprete passa a mediar as relações, a vivência em sala de aula desse aluno surdo se transforma, uma vez que ele usará a sua língua materna para comunicação. Vale destacar que a língua de sinais é uma gramática própria e por meio da proposta bilíngue, a língua de sinais se constitui como a principal ferramenta para concretizar a aprendizagem.

Dominando a língua de sinais, o profissional intérprete ocupa uma posição fundamental no apoio ao docente. A partir do contato à priori entre os dois profissionais, o intérprete forma uma rede de significações sobre o assunto e só assim, posteriormente, transmitir ao aluno surdo as ferramentas necessárias para entrar em contato com o conhecimento e construir esse conhecimento.

Conforme nos diz Lacerda (2002):

O intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. O incômodo do professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno (LACERDA, 2002, p. 123 apud SILVA e SOUZA, 2015, p. 37).

A responsabilidade pelo processo de aprendizagem ainda fica à cargo do docente, uma vez que este é o detentor do conhecimento transmitido em sala de aula. O papel do intérprete é mediar a relação entre professor e aluno, tomando como base as orientações e os referenciais linguísticos do docente. Se faz importante destacar esse aspecto da relação pois pode acontecer que a elaboração dos conteúdos ao aluno com surdez passe a ser delegada ao intérprete. O que se mostra extremamente prejudicial, uma vez que “se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, [...]” (Quadros, 2002, p. 60). Como mediador, é necessário destacar que “a simples presença do intérprete de libras em sala de aula não garante o aprendizado do aluno. Mas garante a comunicação e a interação de ambos em sala de aula” (Silva e Oliveira, 2014, p. 185).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do aporte teórico utilizado ao longo deste trabalho, podemos desprender que no âmbito educacional a educação bilíngue visa desenvolver a língua materna (Libras) para aprofundamento posterior da segunda língua (Português). Considerando todos os pressupostos envolvidos nesta relação, a exemplo da existência de uma comunidade surda, com suas características culturais específicas.

O objetivo da língua de sinais e da educação bilíngue é garantir que a comunidade surda deixe de ser um grupo isolado linguisticamente por se constituir como uma minoria. E, torna-se possível quando implementada de modo consciente e adequado propiciando ao indivíduo o contato com a língua materna e a segunda língua, necessárias para a interação em sociedade.

Como nos fala Sá (2002) a língua de sinais modifica toda a organização escolar, desde os métodos didáticos até a estrutura organizacional da instituição e o papel dos profissionais envolvidos neste processo. Por essa razão, no âmbito educacional, busquei ressaltar a importância do profissional

intérprete atuando em conjunto com o trabalho docente.

Em resumo, podemos concluir que, o bilinguismo busca contribuir para um melhor desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, e tem como objetivo trabalhar a autonomia do indivíduo e garantir o respeito à diversidade, aos direitos e a ampliação da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

_____. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso 05 abr. 2023.

_____. **Lei Federal n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e outras providências**. Brasília, 2002. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso 05 abr. 2023.

FERNANDES, S. **É possível ser surdo em português? Língua de sinais escrita: em busca de uma aproximação**. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-81.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letamentos-surdos_2006.pdf. Acesso 05 abr. 2023.

GROLLA, E. **A aquisição da linguagem**. Florianópolis, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4410202/mod_resource/content/1/Aquisicao%2Bde%2Blinguagem.pdf Acesso 05 Abr. 2023.

GUEDES, B. S. **A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda.** In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão Escolar: Conjunto de práticas que governam.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LIBARDI, C. A. **A educação inclusiva na perspectiva do bilinguismo.** Revista Territórios, Lauzane Paulista, vol. 5, n. 03, p. 67-74, mar. 2023.

LIMA, M. S. C. Surdez, **bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade de Campinas. São Paulo, 2004.

MARIN, C.; GÓES, M. **A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 231-249, maio/ago. 2006.

NASCIMENTO, L. S. **Educação de Surdos: o bilinguismo como meio para o pleno desenvolvimento do surdo.** Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

PEREIRA, S. R. **Os processos de alfabetização e letramento em LIBRAS: Um percurso semiótico.** Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdades Integradas Fafibe. Bebedouro, 2009.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** Ed. da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2002.

SILVA, J. M.; SOUZA, N. B. S. **A Importância do Bilinguismo no Contexto Escolar dos Alunos Surdos.** Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

SILVA, K. C. da; OLIVEIRA, A. A. A. de. **O papel do intérprete de LIBRAS no processo de aprendizagem do aluno surdo nos anos iniciais do ensino fundamental.** Revista Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 181–190, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9358>. Acesso 05. abr. 2023.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre a diferença.** Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed.

USO DAS TECNOLOGIAS E O TEMPO EM TELA



DANIELA FELIX

Graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2018); Pós-graduada em Arte de contar histórias pela Faculdade de Tecnologia Alpha Channel (2021); Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o uso das principais tecnologias atuais e seus possíveis impactos na vida e no desenvolvimento da criança. Para melhor compreensão deste cenário, será abordada a evolução tecnológica, passando por descobertas e invenções de grande importância na história da humanidade, bem como o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e físico infantil. A era digital é caracterizada pelo avanço tecnológico exponencial, dispositivos eletrônicos mais baratos e, portanto, mais acessíveis. Porém, não é incomum nos dias de hoje percebermos adolescentes e crianças pequenas utilizando todo tipo de tecnologia já disponível no mercado como telemóveis, smartphones, notebooks, tablets e outros dispositivos, sendo que o uso desses acontece sem regras e sem limites.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Crianças; Adolescentes; Regras; Limites.

INTRODUÇÃO

A era digital é caracterizada pelo avanço tecnológico exponencial, dispositivos eletrônicos mais baratos e, portanto, mais acessíveis. Com isso, já não é incomum que adolescentes e até crianças bem pequenas utilizem toda a tecnologia disponível no mercado como telemóveis, smartphones, notebooks, tablets ou outros dispositivos portáteis.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o uso das principais tecnologias modernas e seus possíveis efeitos na vida e desenvolvimento da criança. Para melhor compreensão desse cenário, será discutida a evolução tecnológica, passando por descobertas e invenções de grande importância na história da humanidade bem como o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e físico das crianças.

O uso desses aparatos por crianças e adolescentes é motivo de preocupação e polêmica entre pais, pediatras, psicólogos, psiquiatras, educadores e outros acadêmicos. Entre os principais

problemas estão: controle do uso da internet, obesidade infantil, sedentarismo e influência nos aspectos intelectuais, emocionais, sociais e psicológicos.

A verdade é que os avanços tecnológicos trouxeram grandes mudanças aos mais diversos aspectos do nosso cotidiano, simplificando e automatizando em grande medida muitas tarefas. A aprendizagem infantil, o brincar e a forma como as crianças interagem entre si e com o mundo também sofreram forte impacto, e podemos ver como positivo a possibilidade de utilizar os recursos tecnológicos disponíveis para auxiliar no processo de aprendizagem, tornando-os cidadãos do mundo moderno.

Cabe aos adultos controlar o uso desses dispositivos na era digital. Na verdade, vemos que as consequências em longo prazo do contato excessivo das crianças com o uso da tecnologia são desastrosas. A utilização das novas tecnologias, o tempo determinado, uso de regras e limites são desafios para todos os envolvidos nesse processo de educação e desenvolvimento.

CONCEITOS SOBRE TECNOLOGIA

O termo tecnologia é de origem grega e é formado por tecno (techné) que significa técnica, arte, ofício, e logia (logus) que significa razão, estudo. Digamos então, para simplificar, que tecnologia é o estudo da técnica.

É comum as pessoas associarem a tecnologia aos modernos dispositivos tecnológicos que estão disponíveis atualmente, como celulares, computadores, televisões, etc. Na realidade, porém, o conceito de tecnologia é muito mais amplo do que apenas dispositivos eletrônicos, e sua história é tão antiga quanto à história da humanidade.

Os avanços na tecnologia mudaram a maneira como as pessoas vivem desde o início. Para entendermos melhor o impacto da tecnologia hoje e também entender como o acesso à informação e à tecnologia está mudando a comunicação, a educação, a interação e desenvolvimento das crianças, precisamos entender um pouco da história da tecnologia.

Tecnologia, portanto, é hoje a atividade de transformação do mundo, resolução de problemas práticos, construção de obras e fabricação de instrumentos, baseada em conhecimentos científicos e por processos cientificamente controlados. É um saber científico dos materiais e dos processos de planejamento e construção de obras e de invenção, projeto e fabricação de instrumentos. Portanto, é bastante difícil distinguir, hoje em dia, a Ciência da Tecnologia. (VARGAS, 1994, p.20).

Segundo o que consta na arqueologia, os primeiros utensílios criados pelo homem apenas com os recursos disponíveis na natureza, como pedra, ossos e madeira, foram a quase três milhões de anos atrás. Estes utensílios eram, basicamente, lanças, machados, facas e cajados, e foram desenvolvidos para auxiliar na caça e na pesca ou na proteção do homem. Na linha do tempo, um pouco mais a frente o homem passa a ter maior domínio sobre o fogo e passa a utilizá-lo de maneira mais estratégica. Continuando na linha do tempo, anos à frente, o homem aprende a plantar, domesticar animais e guardar alimentos. Os primeiros cereais cultivados pelo homem foram o feijão, o milho e o arroz. Surge então, a economia de produção, sistema em que o homem produzia alimentos, criava animais e cultivava a terra. Outros grandes avanços tecnológicos foram: a tecelagem, a produção

de cerâmica e a tração animal.

A invenção da escrita um marco de transição do fim da Pré-História e início da Idade Antiga.

A escrita possibilitou o acúmulo de conhecimento humano. Antes dela, tudo o que um homem aprendia durante sua vida morria com ele. Depois da invenção da escrita, o conhecimento passou a se acumular e a não se perder, assim, ao nascer, o homem tem a seu dispor todas as experiências e as descobertas de seus antecessores. (HORCADES, 2007, p.16).

Foram várias descobertas que foram marcando os períodos da história, até chegarmos ao séculos dos avanços tecnológicos e da globalização.

O IMPACTO DO USO DA TECNOLOGIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

É de conhecimento da sociedade os progressos exponenciais da tecnologia e o quanto eles impactaram a sociedade desde os primórdios. Esse progresso é tão abrangente que afetou todos os aspectos da vida humana: nascimento, crescimento, diversão, desenvolvimento, vida, alimentação, entretenimento, uso de roupas, movimento, trabalho, etc. E muitas dessas conquistas, por exemplo, avanços na medicina, se não tivessem acontecido, alguns bebês poderiam não ter nascido ou sobrevivido.

Muitos já sabem disso, mas às vezes não percebemos que a tecnologia está cada vez mais presente em tudo que fazemos. A evolução tecnológica possibilitou muitos outros desenvolvimentos, permitindo o aumento da expectativa de vida humana, graças às descobertas da medicina e das vacinas que eliminaram muitas doenças e medicamentos que resistem ou controlam outras. Os avanços tecnológicos permitem fazer descobertas fundamentais sobre a história da humanidade e sua evolução. Eles também permitem explorar os mistérios do universo de galáxias, estrelas e planetas. A tecnologia está se tornando cada vez mais importante para a evolução do homem, assim como os homens são importantes para a evolução da tecnologia.

O problema é que ainda não sabemos a dimensão dos impactos das modernas tecnologias na vida humana e no desenvolvimento infantil. As crianças de hoje têm acesso a mais informações e estímulos do que qualquer outra geração, e isso certamente impactarão suas vidas. Muitos cientistas estudam e pesquisam este tópico que é, sem dúvida, bastante controverso.

O desenvolvimento tecnológico permeia a sociedade atual de tal forma que as pessoas entram em contato com a tecnologia antes mesmo de nascer. É claro que, neste caso, sua intervenção ocorre de forma passiva, já que um feto ou um bebê não pretende utilizá-la, mas é fato que a tecnologia, de outra forma, está presente e afeta diretamente a vida e o desenvolvimento humano, mesmo em uma fase inicial. Como exemplo, podemos citar a gravidez que durante o pré-natal já permite observar o desenvolvimento do feto por meio de exames de ultrassonografia, e o obstetra, com o auxílio desses exames, pode diagnosticar, por exemplo, a possibilidade de aborto espontâneo, o número de embriões na gestação e até a detecção de alterações genéticas como a síndrome de Down, entre outros aspectos relevantes para uma gravidez e parto saudáveis.

A chegada do ser humano ao mundo também ocorreu por mudanças devido aos progressos

tecnológicos, portanto, para preservar a vida e a saúde da mãe e do bebê o parto pode ser realizado por cesárea ou utilizando instrumentos cirúrgicos como fórceps ou vácuo limpador. A partir daí, notamos o quanto é significativa e inegável presença da tecnologia na sociedade e, mais ainda, sua importância para o desenvolvimento e manutenção da vida, porém, resta compreender os impactos de tanto progresso nos demais aspectos que envolvem a formação do ser humano.

TECNOLOGIAS QUE INTERAGEM COM AS CRIANÇAS

Logo após o nascimento, a tecnologia já está presente na vida do recém-nascido ainda que de forma passiva, quando são realizados exames neonatais essenciais para a diagnose precoce de doenças, como o famoso teste do pezinho, que permite tratamento precoce adequado para minimizar ou eliminar possíveis sequelas.

No início da infância, período crucial para o desenvolvimento infantil e base da aprendizagem, por volta dos seis meses de vida, o nenê já mais desenvolvido, consegue interagir ainda mais com o meio ambiente, observando tudo o que acontece ao seu redor, principalmente se chamar a atenção com sons, imagens vivas e movimento, como é o caso da televisão.

Além da televisão, os principais dispositivos tecnológicos no cotidiano das crianças no contexto social atual são os brinquedos tecnológicos, videogames, celulares, smartphones, laptops e tablets.

Desde a década de 1980, quando as emissoras reservavam até 30 horas diárias de programação para crianças, o televisor tradicionalmente desempenhava o papel de "babá eletrônica" em muitos lares brasileiros, entretendo crianças de todas as idades.

No entanto, Cury (2003) alerta para as consequências do mau uso da televisão:

"A mídia os seduziu com estímulos rápidos e prontos". Eles tornaram-se amantes do fast food emocional. A TV transporta os jovens, sem que eles façam esforços, para dentro de uma excitante partida esportiva, para o interior de uma aeronave, para o cerne de uma guerra e para dentro de um dramático conflito policial. Esse bombardeio de estímulos não é inofensivo. Atua num fenômeno inconsciente da minha área de pesquisa, chamado de psicoadaptação, aumentando o limiar do prazer na vida real. Com o tempo, crianças e adolescentes perdem o prazer nos pequenos estímulos da rotina diária. (CURY, 2003, p.13).

Hoje em dia tem que fazer muitas coisas para obter alguma alegria por parte das crianças, o que resulta em personalidades tristes, instáveis e insatisfeitas. Temos uma indústria recreativa intrincada. Devemos ter a geração mais feliz de jovens nesta terra. Mas criamos uma geração de gerações descontentes.

Também há evidências de que muito cedo, mesmo que de forma inconsciente e passiva, a criança entra em contato com a tecnologia. E que os últimos, por sua vez, influem o desenvolvimento dos primeiros.

OS BRINQUEDOS TECNOLÓGICOS

As crianças deste século interage com brinquedos industrializados muito sofisticados na primeira infância, cheios de recursos, com sons e luzes piscantes; no entanto, os estímulos desses brinquedos são principalmente visuais e auditivos, assim como televisivos, portanto, não contribuem adequadamente para o desenvolvimento físico, psicossocial e cognitivo da criança, pois, não promovem movimento, conflitos ou socialização. Entre os brinquedos tecnológicos mais pedidos pelas crianças estão: o videogame Xbox, laptop infantil e o iPod.

Grande parte das crianças entre o final da primeira infância e início da segunda, por volta dos três anos de idade, já passam a ter acesso a outras formas de tecnologia disponíveis no mercado, os dispositivos móveis. Este período do desenvolvimento infantil é caracterizado principalmente pelos símbolos, razão pelo qual as crianças têm uma forte tendência a imitar tudo que veem. Desta forma, ao presenciar os hábitos de seus familiares ou cuidadores, em contato com a tecnologia, fatalmente as crianças anseiam por imitá-los.

Um fator que tem contribuído para o contato precoce das crianças com as TIC 's é a disseminação em larga escala dos dispositivos tecnológicos. Isto se deve, em grande parte, ao ritmo acelerado das inovações na área das TIC 's, e o fato é que essa popularização permite que cada vez mais crianças tenham contato com tais mídias digitais.

Outro fator que revolucionou recentemente os dispositivos móveis e merece destaque por alavancar o crescente uso de dispositivos tecnológicos por crianças cada vez menores foi a inovação das telas sensíveis ao toque, as telas touchscreen, que facilitam a interação entre o usuário e o dispositivo. Hoje, a grande maioria dos aparelhos celulares possui este recurso.

“O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo”. (RONCA, 1989, p.27).

Portanto, deve-se dar preferência à brincadeira lúdica e outras atividades mais simples nesta fase, com objetivo do desenvolvimento da fala, do pensamento, da criatividade e todos os outros sentidos e emoções necessários ao desenvolvimento infantil.

MENOS TELA, MAIS SAÚDE

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) produziu em 2016 o primeiro documento sobre Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital a respeito das demandas das tecnologias da informação e comunicação (TICs), redes sociais e Internet, com recomendações para pediatras, pais e educadores na era digital. O alerta é sobre a criança menor de 3 anos e o mundo digital e a prevenção da intoxicação digital com mais recomendações e materiais de apoio no documento sobre os Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes.

Crianças em idades cada vez mais precoces têm tido acesso aos equipamentos de telefones celulares e smartphones, notebooks, além dos computadores que são usados pelos pais, irmãos ou família, em casa, nas creches, em escolas ou mesmo em quaisquer outros lugares como restaurantes, ônibus, carros sempre com o objetivo de fazer que a “criança fique quietinha”. Isto é denominado de distração passiva, resultado da pressão pelo consumismo dos joguinhos e vídeos nas telas, e publicidade das indústrias de entretenimento.

Já temos alguns sinais dos malefícios produzidos pelo excesso de tempo em exposição às telas: O atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem é frequente em bebês que ficam passivamente expostos às telas, por períodos prolongados. . Transtornos de sono são cada vez mais frequentes e associados aos transtornos mentais precoces em crianças e adolescentes, além dos traumas da violência e outras doenças.

A dependência dos jogos, inclusive com teor violento, mas que trazem desafios e recompensas, impede que enfrentam os problemas que contribuíram com este estresse tóxico e a liberação do cortisol, criando um ciclo vicioso de ansiedade e depressão.

Entre tantas orientações postuladas no documento Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) descrevemos as mais importantes:

A importância de acompanhar as crianças, estando do lado delas;

Evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas, sem necessidade;

Limitar o tempo de telas ao máximo de 1 hora/dia;

Os pais não devem permitir que as crianças e adolescentes fiquem isolados nos quartos com televisão, computador, tabletes, celular, smartphones ou com uso de webcam; estimular o uso nos locais comuns da casa;

Não permitir o uso das telas durante as refeições;

Entre todas as regras e limites, a mediação deve acontecer pelos adultos responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das telas como uma nova forma de interação no processo educativo amplia a ação de comunicação entre aluno e professor e o intercâmbio educacional e cultural. Desta forma, o ato de educar com o auxílio da Internet proporciona a quebra de barreiras, de fronteiras e remove o isolamento da sala de aula, acelerando a autonomia da aprendizagem dos alunos em seus próprios ritmos. Assim, a educação pode assumir um caráter coletivo e tornar-se acessível a todos, embora ainda exista a barreira do preço e o analfabetismo tecnológico.

Ao utilizar o computador no processo de ensino-aprendizagem, destaca-se a maneira como esses computadores são utilizados, quanto à originalidade, à criatividade, à inovação, que serão empregadas em cada sala de aula. Para o trabalho direto com essa geração, que anseia muito ter

um "contato" direto com as máquinas, é necessário também um novo tipo de profissional de ensino. Que esse profissional não seja apenas reproduzidor de conhecimento já estabelecido, mas que esteja voltado ao uso dessas novas tecnologias.

A utilização da Internet leva a acreditar numa nova dimensão qualitativa para o ensino, por meio do qual se coloca o ato educativo voltado para a visão cooperativa.

A preocupação de tornar cada vez mais dinâmico o processo de ensino e aprendizagem, com projetos interativos que usem a rede eletrônica, mostra que todos os processos são realizados por pessoas. Portanto, elas são o centro de tudo, e não as máquinas. Conseqüentemente, não se pode perder isto de vista e tentarmos fazer mudanças no ensino sem passar pelos professores, e sem proporcionar uma preparação para este novo mundo que esta surgindo.

Aliar as novas tecnologias aos processos e atividades educativos é algo que pode significar dinamismo, promoção de novos e constantes conhecimentos, e mais que tudo, o prazer do estudar, do aprender, criando e recriando, promovendo a verdadeira aprendizagem e renascimento constante do indivíduo, ao proporcionar uma interatividade real e bem mais verdadeira, burlando as distâncias territoriais e materiais.

O computador se tornou um forte aliado para desenvolver projetos, trabalhar temas discutíveis. É um instrumento pedagógico que ajuda na construção do conhecimento não somente para os alunos, mas também aos professores. Entretanto, é importante ressaltar que, por si só, o computador não faz nada. O potencial de tal será determinado pela teoria escolhida e pela metodologia empregada nas aulas. No entanto, é importante lembrar que colocar computadores nas escolas não significa informatizar a educação, mas sim introduzir a informática como recurso e ferramenta de ensino, dentro e fora da sala de aula, isso sim se torna sinônimo de informatização da educação.

O tempo de exposição às telas deve ser controlado pelos pais e professores. Como toda conduta infantil deve ser acompanhada dos responsáveis, o uso das telas igualmente. A tecnologia está a favor da educação, a forma de como utilizá-la deve ser consciente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 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.

CURY. Augusto Jorge, **Pais brilhantes, professores fascinantes** /Augusto Cury, - Rio de Janeiro: Sextante. 2003

HORCADES, Carlos M. A. **Evolução da Escrita**. Rio de Janeiro. Ed. SENAC Rio, 2004.

RONCA P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo, Edisplan, 1989.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **As mídias no universo infantil: um diálogo possível**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

STRAUBHAAR, Joseph D.; LAROSE, Robert. **Comunicação, mídia e tecnologia**. Cengage Learning Editores, 2004.

VARGAS, Milton. **Para uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Alfa - Omega, 1994.

WILD, Rafael. **Agências do Artificial e do Humano: uma análise das noções do humano na inteligência artificial a partir de perspectivas sociais e culturais**. 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/34146/000791580.pdf?sequence=1>. Acesso 22 mar. 2023.

A EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA NUNCA MAIS SERÁ A MESMA



DÉBORA CRISTINA RAMOS DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unesp (2007) ; Professora de Educação Infantil e ensino fundamental na EMEI Rosilda Silvo Souza na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a continuidade da utilização do ensino a distância, junto com o ensino presencial, já que as transformações ocorridas nesses últimos anos trouxeram modificações enormes na sociedade. Foi analisado que o comportamento da educação durante a pandemia trouxe uma grande utilização das tecnologias digitais e contribuiu para as práticas pedagógicas remotas no contexto da pandemia de Covid-19. Assim muitos desafios foram enfrentados, uma vez que professores alunos e a instituição não estavam preparados para esse contexto atípico. A formação continuada e a troca de informações entre os professores possibilitaram a melhora de suas práticas no ensino a distância. Concluiu-se que são necessárias as mudanças que esse contexto pandêmico trouxe nos processos de ensinar e aprender, na formação continuada do professor. Este trabalho é uma revisão bibliográfica baseada em autores especialistas no assunto como: Valente, (1999), Andrade e Souza, (2016); etc.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Ensino Híbrido; Pós-pandemia.

INTRODUÇÃO

Nesse momento em que as aulas retornaram e a pandemia de coronavírus está arrefecendo, nota-se que o ensino híbrido resolve muitos problemas da pós-pandemia ajuda alguns alunos que tem doenças crônicas ou têm em casa avós ou pessoas do grupo de risco, que não podem retornar as aulas presenciais, assim as escolas foram obrigadas a ter outras maneiras de garantir as aulas a esses alunos.

As Tecnologias de Informação e Comunicação são utilizadas considerando o interesse e as necessidades dos alunos, integrando os estudantes. Essa nova situação propõe que os professores e as equipes escolares se qualifiquem, por meio da informática no processo de ensino.

O objetivo Geral deste trabalho foi refletir sobre a continuidade da utilização do ensino a distância, junto com o ensino presencial na pós-pandemia. Como objetivos específicos: entender como funciona o ensino híbrido; analisar a qualificação dos professores para lidar com essas transformações; repensar na educação continuada dos professores para dar conta dessas modificações no ensino.

A pergunta desse artigo é como o professor pode unir as novas tecnologias às aulas tradicionais para aperfeiçoar os processos de ensino e de aprendizagem?

Procurou-se seguir uma metodologia orientada pela pesquisa bibliográfica em livros, internet e revistas científicas, tendo como referencial teórico os autores:

O ENSINO HÍBRIDO

Esse tipo de ensino mistura aula presencial com atividade online valorizando a autonomia do aluno. Nessa nova forma de educação, professores poderão chegar a uma maneira mais eficiente para o processo de aprendizagem.

A educação híbrida desenvolveu-se tendo como ponto central a experiência do aluno buscando oferecer uma boa relação com o aprendizado. Assim, a busca pelo conhecimento é feita na escola e na sua casa, agregando a vivência pessoal com o conteúdo letivo.

Mudar para o ensino híbrido somente é por meio da tecnologia disponível, focalizadas no intercâmbio com o aluno, incentivando assim o engajar do processo. Uma metodologia utilizada é chamada de “Sala de Aula Invertida”, em que o aluno aprende novo conteúdo em seu domicílio, por meio do ensino a distância, e utiliza o a sala de aula para resolver suas dúvidas e fazer exercícios.

As aulas online não eram utilizadas na escola regular de ensino, já nas universidades já aconteciam. Não obstante ser uma situação inusitada é uma novidade no formato da aula, mas não substitui as aulas virtuais.

Portanto, é mais um recurso que a escola e a família possuem para entender que se pode aprender também fora da sala de aula. Assim, o ensino híbrido, é essencial para a volta das aulas pós-pandemia, já que temos muitos alunos e professores que não podem voltar a escola por problemas de saúde, devido ainda a covid 19.

Na volta às aulas presenciais, a capacidade de escuta é fundamental na relação entre professores e aluno. Ao começar a aula com acolhimento, é possível estabelecer um ambiente no qual os alunos se sintam confiantes para expor suas ideias. Dessa forma, eles são incentivados a acolherem uns aos outros e a fortalecer vínculos afetivos e saudáveis.

Assim o professor debate com os alunos temas pertinente a atualidade. Incentiva os alunos a expressarem suas opiniões e a argumentar seus pontos de vista. Aproveita esse momento para trabalhar a capacidade de ouvir e dialogar em grupo. Já metodologia híbrida estimula a autonomia dos alunos e a criatividade, por meio de projetos dos educadores. A proposta incentiva a busca de soluções de problemas em grupo, o trabalho em equipe e a cooperação.

Para se implementar o ensino híbrido na Educação Infantil, e na educação básica é necessário reorganizar o ensino. Começar pelos documentos legais porque para se efetivar, deve ser feito na esfera do Ministério da Educação, com regras nacionais. Durante a pandemia, os documentos que foram publicados instituíam uma organização de emergência, de isolamento social com o Trabalho Remoto.

É certo que a pandemia do Coronavírus deu uma acelerada nas inovações e no uso da tecnologia em vários segmentos, na educação o uso de plataforma, aula online e live. Assim, o ensino híbrido aumenta sua importância nessa volta às aulas, quando esse método utiliza as aulas online, revezando com aula presencial, dentro do contexto escolar.

A Pandemia trouxe uma nova forma de educar e aprender, e a tecnologia se tornou uma grande aliada neste processo. Diante disso, a formação de professores precisa se tornar uma preocupação cada vez mais recorrente para as escolas, que também estão aprendendo a lidar com os desafios e oportunidades do momento atual. (SAS PLATAFORMA DE EDUCAÇÃO, 2020, s/p).

Apesar de adotar a tecnologia, o ensino híbrido sugere outras aptidões aos professores e alunos, este passa a ter mais autonomia para aprender e desenvolver as outras habilidades, mas deve-se ter cautela com os alunos para que não entrem em sites que não são apropriados.

O professor, nessa modalidade não é o único responsável pela construção de conhecimento dos alunos, ele só faz a mediação do conhecimento, sendo grande incentivador do aprendizado. O professor propõe atividades, presencial ou virtual, desenvolvendo novas habilidades.

O ensino híbrido oferece um aprendizado personalizado para cada aluno, pelo fato de que o aluno tem ambiente e horário flexível para estudar. Outras vantagens são interação social entre os alunos no ensino presencial e remoto, com os professores e colegas de classe; vivenciam novas experiências, utilizando as ferramentas online, contribuindo para desenvolver diversas habilidades. Usar esse modelo de ensino traz autonomia e responsabilidade, os alunos fazem suas atividades nos laboratórios ou outros lugares da escola, em casa, usando o celular, tablet ou computador; aumenta a capacidade de coordenar suas tarefas do dia a dia e melhorar a sua disciplina, tendo um rendimento melhor; os pais e/ou responsáveis estão mais perto da vida escolar dos filhos, as crianças podem entregar atividades via portal do aluno, agenda escolar, e-mail, ou até mesmo, por videochamada.

As orientações dos médicos alertam que essa metodologia deve ser dosada para não prejudicar a criança, pois a utilização de telas pode ser prejudicial, e que as aulas remotas devem ser restringidas para no máximo vinte minutos, com o objetivo de fazer a interação com as crianças e entre seus coleguinhas.

As interações que se quer são as vivências propositivas em casa sendo estimulados a descobrir e pesquisarem conhecimentos proporcionados pela sua família. A professora deve planejar espaços e vivências integrando a família e seus filhos no próprio lar.

[...] 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 e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fa-

zer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos. (VALENTE 1999, p.4).

Essa mudança de padrão no ensino devido à pandemia trouxe um novo olhar para a educação, para a criança e o modo que o professor deve trabalhar com elas. Toda essa mudança vai se reconstruindo conforme se transforma a sociedade.

Esse ensino híbrido na Educação Infantil envolve a cooperação da família nas lições da escola, e desenvolve a autonomia do aluno. Pode-se lançar mão de várias estratégias de ensino que contribuem para se aplicar de maneira apropriada na Educação Infantil, a sala de aula invertida, rotação por laboratório, rotação por estação e rotação individual.

Algumas ferramentas para essa implantação do ensino híbrido na Educação Infantil segundo Andrade, Souza, (2016) são: 1. A sala de aula invertida: analisar um assunto em casa, antes da aula, pode ser com internet, livros etc, para depois completar o estudo na sala de aula com o professor, que os orienta. O tema pode ser animais, cores formas ou até fotos das avós, histórias de onde eles vieram e depois construir a árvore genealógica de suas famílias. 2. Rotação de laboratório, dividir os alunos em dois grupos, cada grupo faz uma tarefa, metade da turma fica no computador para avaliar um jogo educativo e a outra metade assiste um desenho animado. 3. A rotação por estações trabalha a cooperação e socialização das crianças, que é fundamental nesse momento de distanciamento social. Dividir as crianças em grupos e cada grupo faz uma atividade diferente, com o mesmo tema. Um grupo utiliza a tecnologia. O tema pode ser água para todos os grupos. Um grupo pode fazer trabalho com massinha de modelar, outro grupo faz colagens com recortes de revistas, etc. Outro tema pode ser as estações do ano, e cada grupo representa uma estação e desenvolve trabalhos sobre ela. Ao final, cada aluno conversa com os pais para saber qual atividade eles fazem em cada estação. Pode ser viagens à praia ou sítio, e contam depois em sala de aula para os outros colegas. 4. Rotação individual, o trajeto é voltado para a necessidade individual do aluno. O professor planeja roteiros mais personalizados para cada aluno, para sanar suas dificuldades realizando a atividade que mais desperta o interesse, podendo vivenciar várias maneiras de aprendizado. Entre essas atividades estão dispostos na sala materiais como: livros, revistas em uma mesa, outra mesa com computadores, outra com recursos manuais artísticos, etc.

Na proposta do Ensino Híbrido, se integram o on-line e o off-line. A escola deve fazer atividades que fazem sentido para os alunos, precisa também tomar cuidado de como usar a tecnologia, que seria o aplicativo e a plataforma digital da escola, pois a cultura digital e sua utilização estão nas premissas da BNCC.

As redes sociais da escola precisam estar alimentadas e fundamentadas pela mudança do ensino tradicional para o híbrido, e explicar o lado bom de adotar essa metodologia na educação dos alunos. Os professores também devem estar à disposição para tirar dúvidas e mostrar os benefícios dessas mudanças para os pais.

Há uma revolução em andamento na Educação, sendo de fundamental importância entender melhor o uso de tecnologias no contexto educacional. A educação e a tecnologia nunca estiveram tão juntas nas escolas. Muitos professores ainda não sabem usar computadores, aplicativos, e outras tecnologias de informação e comunicação, conhecidas como TIC, na aprendizagem.

USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS

O impacto da pandemia sem a utilização da tecnologia seria um desastre muito maior. Os aplicativos para postar o conteúdo e plataformas para reunião online fizeram com que os educandos continuassem tendo aula em casa.

O futuro será promissor com a continuação da tecnologia e das ferramentas virtuais para ministrar aulas. Temos no Brasil o Google Classroom, que é um sistema para gerenciar os conteúdos das escolas. A Solução como o Google Sala de Aula (Google Classroom) cria um ambiente online, onde os alunos interagem numa plataforma para realizar aulas virtuais, conversam e mantêm a aula online mais organizada e produtiva.

Apesar disso, a utilização da tecnologia nas escolas criou também muitos desafios, um deles é formar professores para usar essas ferramentas. Outro problema é a dificuldade da família para ajudar também as crianças utilizarem a tecnologia nas lições. Assim, a escola deve fazer investimentos em plataformas novas, para facilitar o ensino remoto e dar o suporte para que tudo isso se realize.

As muitas maneiras de ensinar são essenciais no atual momento para obter a atenção das crianças, a obsoleta aula tradicional se tornou tediosa para os alunos e mesmo para os professores, levando-os a se dispersarem e a não aprender.

A preocupação com o impacto que as mudanças tecnológicas podem causar no processo de ensino-aprendizagem impõe a área da educação a tomada de posição entre tentar compreender as transformações do mundo, produzir o conhecimento pedagógico sobre ele auxiliar o homem a ser sujeito da tecnologia, ou simplesmente dar as costas para a atual realidade da nossa sociedade baseada na informação. (SAMPAIO e LEITE, 2000, op cit SANTOS, 2012, p. 9).

Com o uso das novas tecnologias os alunos se sentem atraídos e se interessam mais. Existem muitas formas de unir o ensino tradicional com o recurso digital na escola, sendo a gamificação uma delas.

A gamificação das atividades é uma forma de avaliação que dá ênfase no desenvolvimento do aluno, fazendo com que ele busque o saber indispensável para progredir. Segundo a plataforma de educação SAS “o parecer dessa atividade faz com que os alunos ajam como protagonistas buscando o autodesenvolvimento”. “Exemplo da gamificação são o storytelling e incremento de jogos”.

Outras escolhas de tecnologias são as vídeos-aulas, livros digitais, plataforma de exercícios online e simulados digitais, como o Eureka. Podem ser realizados direto no computador ou no tablet entre os alunos/grupos/escolas. Temos também a robótica que dá protagonismo ao aluno e aumenta a sua capacidade de assimilar as teorias matemáticas. Esses são exemplos da utilização das tecnologias na educação, mostrando como ganhou mais espaço nas escolas. (SAS PLATAFORMA DE EDUCAÇÃO, 2020, s/p).

O uso da tecnologia traz muitos benefícios para aprender, facilita o ensino, porém seu uso precisa ser correto. Intercalar atividade off-line e on-line tem tido bons frutos, interagindo e unindo o estudante com a tecnologia, ao mesmo tempo. O seu uso faz com que os alunos tenham foco, estimulando a curiosidade para buscar mais conhecimentos, aumentando o rendimento e ao mesmo tempo ajuda o professor tornar a aula mais atraente. Outro benefício é ensinar o aluno a trabalhar em grupo e a se comunicar.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.) afirma que as tecnologias enriquecem as políticas educacionais em diversos ambientes e, por isso constituiu diretrizes para aprender virtualmente, esse documento orienta como utilizar aparelhos móveis na educação.

METODOLOGIAS ATIVAS E A TECNOLOGIA

O uso da tecnologia trouxe muitos benefícios para todos da comunidade escolar. A metodologia ativa deve ser direcionada na ação pedagógica, fazendo intervenção na tecnologia para as necessidades dos alunos. Para fazer uma atividade, o professor pode estimular o aluno a construir a solução com os conhecimentos que são importantes para ele.

Atualmente é essencial educar com as novas tecnologias, e que ela seja uma aliada do professor diariamente, pois estimula o aluno a ser protagonista no seu aprendizado.

A rapidez das mudanças de tecnologia, da cultura e de valores sociais está acarretando novas demandas, e exigindo dominar as competências sociais e emocionais, como ética, resiliência e respeito às diferenças. As competências socioemocionais são exigidas pela BNCC e trabalham para potencializar o ensino, orientando estratégias eficientes para gerenciar as emoções, contribuindo para os alunos oferecerem o melhor de seu potencial desenvolvendo totalmente suas aptidões.

Essas competências socioemocionais também ajudam os estudantes a superar seus limites. Vários estudos apontam que pessoas bem-sucedidas na profissão, superaram tragédias particulares e, desenvolveram competências socioemocionais, como a resiliência.

Até no campo de trabalho, as habilidades comportamentais são mais importantes que as habilidades técnicas, conforme o cargo que se pretende.

Os últimos acontecimentos no mundo aceleraram as transformações digitais, e a busca de solução tecnológica, trazendo a necessidade de se adaptar as inovações educacionais.

A tecnologia abriu um leque de possibilidades, trazendo para o futuro uma educação mais dinâmica, conectada e de inclusão. Uma delas são as aulas colaborativas, isto é todas ações devem ser feitas coletivamente, e não individualmente. A utilização de webquests, permitirá desenvolver habilidades por meio da solução dos problemas pelo aluno. A atividade feita com perguntas se tornou um recurso de aprendizagem colaborativa, e põe o aluno como protagonista do seu aprendizado.

Outra possibilidade é o Aprendizado na Nuvem que usa o livro como pilastra do conhecimento. Essa tecnologia conecta aluno e professor que se conectam pela informação em nuvem, e possibilita acessar os documentos salvos em qualquer lugar e hora ou dispositivo acessado à internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os isolamentos sociais decorrente da pandemia trouxeram transformações em todos os setores. Na educação muitos fatores foram postos em discussão como, o uso da tecnologia auxiliando na sala de aula e fora dela, e o apoio de políticas públicas para Educação.

Assim é importante o uso de tecnologia continuamente, mas atento para não substituir o protagonismo do ensino presencial, a utilização adequada e estruturada da TICs, impulsionará a aprendizagem dos alunos. Também atualmente as pessoas estão mais conectadas exigindo conhecimentos e competências nas escolas.

A utilização das TICs auxilia também os professores a fazer desde algumas tarefas simples como as burocráticas e operacionais, o preenchimento de lista de presença e correção de atividades, conseguindo mais tempo até para outras tarefas mais complexas e mais importantes como a aprendizagem dos alunos.

Todavia no Brasil temos grandes problemas de conexão em alguns lugares, o acesso aos recursos de tecnologia em nossa sociedade é enorme, dado as desigualdades sociais e ainda alguns professores não sabem lidar com a informática.

Os desafios são enormes, mas esperamos que o governo dos estados possam ter como prioridade as políticas educacionais, para sanar todos esses problemas, sobretudo porque a crise que o coronavírus causou terá consequências a longo prazo em todos os setores e com muita mais prejuízo a essa geração.

Quanto à maneira de aprender, novos costumes e conduta foram criados nas famílias, e também nas escolas. As crises nos ensinam a descobrir novas capacidades para superarmos os problemas advindos dessas catástrofes. Esperamos que a Educação tenha o olhar de nossos governantes para que essas crianças consigam superar essa defasagem, tornando nosso futuro promissor.

No momento atual há necessidade de reorganizar o ensino, já que a pandemia está em declínio e também refletir como será daqui para frente. Com a nova estrutura do Ensino Híbrido é necessário planejar, disponibilizando atividades pedagógicas para o ensino presencial e não presencial.

Nessa conjuntura, estão inseridas também as ações planejadas com apoio pedagógico e tecnológico, por meio de atividades não presenciais com tecnologias digitais de informação e comunicação, ou não, quando a utilização destas tecnologias não for possível.

As novas necessidades que decorre para implementar o Ensino Híbrido, especialmente para Educação Infantil, são direcionadas no sentido de como organizar e planejar o ensino híbrido, tendo em conta atividades presenciais e remotas, realizar vivências que incentivem a relação da escola com a família e também dar ênfase no protagonismo da criança, no espaço de pesquisa e busca, e incentivá-las quanto a criatividade.

Todas essas necessidades determinam um investimento constante em formação continuada, e com propostas pedagógicas, como uma maneira de garantir um atendimento rápido, com respeito

à idade e o desenvolvimento da criança.

Com a utilização da tecnologia a escola estará ajudando e estreitando a parceria entre a escola e a família. Todas essas vantagens de uma boa relação com os pais trazem melhores resultados pedagógicos.

Concluimos que não dá mais para voltar atrás, não cabe mais resistência as mudanças que estão acontecendo na escola, é chegada a hora de procurar novas alternativas, e usar as tecnologias digitais que temos. Essa tecnologia de ensino se mostrou muito eficiente, entretanto, os professores e alunos se adaptaram a essas ferramentas, mas trouxeram vários desafios provocando mudanças na vida de todos, da equipe escolar e alunos, mas teve seus benefícios, pois contribuíram para a volta das aulas. Assim, o ensino híbrido complementou, deu base e acolhida à educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e formação de professores**. ProInfo. v. 2. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

ANDRADE, M. do C.; SOUZA, P. R. **Modelos de Rotação do Ensino Híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida**. E-Tech: **Tecnologias para Competitividade Industrial**. v. 9, n. 1, p. 03-16. Florianópolis: SENAI, 2016.

ARAUJO, S et al. **Tecnologia na educação: contexto histórico, papel e diversidade**. In **IV Jornada de Didática III Seminário de Pesquisa do CEMAD**. Londrina: 2005.

ALVES, L. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas Educação, v. 8, n. 3, pág. 348-365, 2020.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN)** 9.394/1996. 3. ed. Brasília, 2006.

Ministério da educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) Introdução e objetivos**
PNE – 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação. n.08, p. 58 -71 mai/ago. 1998.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

Moran, José M.; ALMEIDA, Maria E. B. (2005). **Integração das Tecnologias na Educação. Salto para o futuro**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC, SEED.

SAMPAIO, Marisa Narcizo, LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: **Voices**, 2000.

SILVA, Débora de Sales Fontoura et al. **Ensino híbrido com a utilização da plataforma Moodle**. Revista Trema, v. 15, n. 3, p. 1175-1186, 2018.

VALENTE, J. A. **Diferentes Abordagens de Educação à Distância**. Coleção Série Informática na Educação – TV Escola, 1999. Disponível no site: <http://www.proinfo.mec.gov.br>.

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO



DÉBORA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada com professoras acerca da Diversidade étnico-racial, e teve como objetivo geral analisar as concepções de professoras em relação ao trabalho com o tema da diversidade étnico-racial neste nível de ensino. No Brasil, mesmo sendo um país multicultural, ainda existe muitos conflitos com relação a cor da pele, os negros vivem em condição de inferioridade e de submissão, enquanto os brancos são vistos como superiores e por isso se sentem no direito de discriminar e de excluírem por conta de aspectos físicos e culturais. Atitudes de discriminação e preconceito, apesar de muitos acharem que não, já são vistas na relação das crianças umas com as outras, por isso, o ensino da cultura afro-brasileira é tão importante, para que desde pequena a criança aprenda a aceitar a diferença do outro e valorizar cada indivíduo pelo que é. As instituições precisam trazer essa temática para dentro da sala de aula, e o corpo docente deve estudar e se especializar diante do tema, para conseguir promover práticas promotoras de igualdade racial. A pesquisa foi de natureza qualitativa e o instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário. Com os resultados da pesquisa, ficou perceptível que ainda existe uma grande lacuna no ensino das relações étnico-raciais nas salas de aula, e por isso que é preciso pensar em um currículo escolar que tenha essa temática inserida para combater o preconceito dentro da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Alunos; Inclusão; Jogos.

INTRODUÇÃO

Esta proposta visa atender a todos os alunos do ensino fundamental II, publico alvo deste estudo, independente da condição física ou psíquica dos alunos.

Faz-se necessário refletir sobre sua abordagem nas aulas de Educação Física na escola. O esporte orientou e ainda orienta a prática profissional de muitos professores na escola, guiados

especialmente pelo “quarteto fantástico” (futsal, basquetebol, handebol, e voleibol) (Silva, Sabrina Miguel da – rio Claro, 2020).

Sendo assim, levamos em consideração analisar, entender e propor novas práticas e possibilidades pedagógicas de esportes não convencionais no ambiente escolar. A parceria adota nas aulas entre os profissionais da área, levou a escolha das seguintes modalidades, após verificação de materiais disponíveis para sua realização. Escolheu-se as seguintes modalidades: Freesby, Bocha, voleibol sentado, e basquetebol em cadeiras de rodas (nesta modalidade usou-se colchonetes substituídos as cadeiras, onde os alunos não poderiam utilizar os membros inferiores para locomoção).

A busca de soluções para que aquelas crianças que se recusavam diariamente a prática das atividades, e a sua criatividade nas justificativas com o objetivo de não participar das atividades nos levantou o questionamento, a cobrança de roupas adequadas, a orientação de participação destas atividades, e a escuta de muitos destes alunos, nos levou a perceber alguns dos reais motivos da recusa de grupos dentro das salas de aulas, nota-se que este relato aconteceu em todas as salas do ensino fundamental II de sexto ano até o nono ano do ensino regular na escola pública municipal da cidade de São Paulo.

A evasão nas aulas de Educação Física

Entende-se que as escolhas de conteúdo e as estratégias adotadas são primordiais nesse processo. (MENEZES, p. 65, 2006).

A disciplina em si engloba tanto a adaptação ao corpo quanto a uma reflexão de comportamento corporal. Logo ela não se limita somente ao desenvolvimento muscular, mas também ao entendimento da importância da forma, da dinâmica e do estilo do movimento. Assim, a Educação Física tem o intuito de levar o adolescente a um gasto de energia em atividades prazerosas e recreativas, permitindo que ele relaxe, perceba seu corpo e saiba controlá-lo, contribuindo para a convivência em grupo. A disciplina em questão permite ainda, a aprendizagem dos esportes, que lhe serão úteis inclusive na sua vida em sociedade, ajudando-o a descobrir a pluralidade e a riqueza de movimentos que o seu corpo lhe possibilita. por fim, ela deve unir e englobar o aspecto cognitivo ao afetivo-social, permitindo assim o desenvolvimento integral do adolescente (VIEIRA, 2002).

O olhar da equipe de professores ao longo de vários períodos lecionando nas escolas públicas municipais é a de que o número de alunos que optam em não fazer as atividades oferecidas nas aulas de Educação Física, cada vez aumenta mais, e isto se pode notar não só nas escolas públicas, mas também nas escolas da rede privada.

Segundo Neto (2010) é de fácil identificação o desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física, porque a matéria é pedagogicamente ministrada com a utilização do corpo para a realização das atividades, logo se existir a recusa o professor perceberá facilmente., diferente de uma lista de exercícios de outra disciplina qualquer, onde o aluno terá a opção de assinalar uma resposta qualquer e se livrar rapidamente da tarefa. E acrescenta ainda, que esta evasão está relacionada com a dificuldade financeira , que algumas famílias enfrentam, forçando as crianças a largarem a escola à procura de empregos para ajudar nas despesas de casa.

Sendo assim, para contribuir com o processo de formação de uma sociedade melhor para todos,

é essencial que a atuação a ser exercida da escola e do professor seja explicitamente antirracista, que ensine desde cedo a combater os preconceitos e que contemple as diferenças. A partir disso, nota-se que a pedagogia é uma área viva e em constante transformação, que se modifica conforme as demandas do tempo histórico que faz parte. Então, pesquisar, investigar e questionar deve fazer parte das tarefas de profissionais da educação comprometidos. Nesse sentido, podemos inferir que a escola é uma instituição fundamental para se trabalhar as diferenças e nela haverá o primeiro contato do aluno com a diversidade e com a sociedade. Nessa perspectiva, o aluno pode construir sua identidade, tornando-se cidadão. A escola, neste caso o espaço de educação, tem um papel de auxiliar a criança na formação de sua identidade, identificando, corrigindo e ensinando que a diferença pode ser bela e que a diversidade é enriquecedora.

Quando falamos em representatividade, diferentes bandeiras e argumentos vêm à nossa cabeça. Porém, quando falamos da representatividade étnico-racial, logo, direcionamos o pensamento em como esta representatividade, de fato, é vista nos dias atuais. Nesse sentido o ensino ministrado pelos professores precisa acompanhar o desenvolvimento da escrita da história e o modo como ela acompanha a história das civilizações, trazendo a devida preocupação com questões de classe, de “raça” e de gênero. Considerando tal pensamento, compreendemos que a história, juntamente com informações transmitidas por professores são necessárias para a formação e para elevar a consciência sobre a importância da representatividade. A representação social, é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Sendo assim, é possível refletir que a representação não é uma cópia de algo pronto e sim uma idealização comum onde a organização do conhecimento coletivo recria as representações já existentes.

APRENDIZADO

Nossa equipe de profissionais a serviço nos anos de 2018 e 2019, onde posso me incluir nesta unidade de referência, local do objeto de estudo e relato, éramos detentores de uma visão no mínimo diferenciada das aulas oferecida aos alunos, num primeiro momento romper a barreira criada pela cultura futebolística, que em determinadas regiões na cidade de São Paulo é dominante, e também mostrar a todo o restante que as aulas de Educação Física não tem o caráter apenas de distrair os alunos, promover diversão nos intervalos, ou na ausência do professor de qualquer outra disciplina. Mas o incentivo a prática correta desta disciplina é de extrema importância no termômetro emocional da escola. A sua prática como já dito anteriormente é importantíssima na vida pessoal de cada aluno. É fundamental que saibamos e deixemos claro exatamente quais seriam os tais benefícios da prática e da inclusão de esportes na vida escolar.

O esporte educativo acontece principalmente no ambiente escolar, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Ele afirma-se como uma atividade cultural, favorecendo a formação fundamental e continua por meio do esporte. (Neto, p.43, 2010).

Os esportes praticados desde o mundo antigo, cultuavam a perfeição e a competição esportiva, era uma honra ser um atleta, e por conta disso são criadas as Olimpíadas, que no decorrer do tempo são adequadas a evolução da sociedade. Em decorrência disto o esporte ultrapassa o aspecto

puramente físico, trata-se de atividades que integram corpo e alma, além do fator que nos interessa diretamente, formar noções de cidadania e o desenvolvimento de habilidades fundamentais a vida do ser humano.

Em nosso trabalho tivemos como objetivo transmitir aos alunos como um os benefícios da prática do esporte, que o desenvolvimento da autonomia de cada um poderia e pode ser trabalhado para que estes jovens trilhem seus próprios caminhos num futuro não muito distante, que possam enfrentar os desafios que virão pela frente com dignidade, respeito. Por meio da prática esportiva, o autoconhecimento, levará os jovens a identificarem seus limites, virtudes e deficiências, fazendo com que trabalhem para encontrar o equilíbrio, por meio do desenvolvimento de seu raciocínio lógico.

Percebe-se que erradicar os comentários preconceituosos e comportamentos relacionados deve ser prioridade para qualquer sociedade e deve começar nas escolas. Então, torna-se de extrema importância que a conscientização sobre o fim dos estereótipos comece dentro das escolas, e o papel dos professores é fundamental para promover um ensino de qualidade e neutro em termos de gênero, étnico-raciais, assim como o estereótipo corporal, e deve visar o bem-estar dos alunos e o respeito pelo outro, independente de sua aparência.

Portanto, para Silva (2007, p.38) “estudar as relações étnico-raciais no campo das representações sociais abre a possibilidade de conhecer mecanismos da discriminação e do preconceito na sua forma mais camuflada, pois elas tratam do conhecimento do senso comum.” De acordo com este pensamento, nota-se que a discriminação tem sua origem junta ao preconceito, pois, ao crer-se que a etnia branca era superior à negra, contribuiu para que houvesse segregação desde os primeiros contatos entre as duas etnias, então, repetidamente a discriminação é comparada com o preconceito, como se tivessem o mesmo sentido na prática. De certa forma, os dois termos têm relação entre si.

Dito isto, Silva (2007, p.34), descreve que no senso comum e nas relações do dia-a-dia, define-se uma visão e julgamento em que fica nítida a preferência em organizar a sociedade de forma conveniente. Assim, o “diferente” é excluído, por isto a presença de negros no sistema educacional desafia a pedagogia. Desse modo, torna-se imprescindível que haja a discussão sobre o espaço-tempo, a exclusão, o preconceito e discriminação, assim como o conflito racial no ambiente escolar. Ainda hoje, uma grande parcela de professores reproduz em sala de aula uma visão de mundo que foi criada e mantida pela visão masculina, branca e burguesa (LORIANO; TAQUETTE, 2018). Nessa perspectiva, torna-se necessário que a escola, como instituição, use a educação como ferramenta para transformar a sociedade brasileira. Torna-se explícita a urgência em obter uma sociedade globalizada e evoluída para que se abordem discussões que sejam convenientes com as áreas da ciência e da educação. Desta maneira, o tema das relações étnico-raciais na educação torna-se significativo para a discussão.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Uma educação física Inclusiva, na perspectiva inclusiva, procuraria trabalhar conhecimentos da cultura corporal e não o desenvolvimento das aptidões físicas ou das habilidades motoras. Essa

modalidade dialoga com questões de direitos humanos, sendo orientada pela equiparação de oportunidades e respeito às diferenças.

A consciência do profissional de Educação Física em atividade na escola deve estar voltada a garantir o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor de todos os estudantes, não apenas daqueles que apresentarem alguma deficiência. Numa concepção mais antiga, todos nós olhávamos apenas para uma disciplina voltada apenas para a prática da ginástica, com a finalidade de deixar o corpo saudável, para a descoberta de novos talentos atléticos, deixando muitas vezes de olhar para os benefícios que a Educação Física, e agora Inclusiva pode proporcionar.

De acordo com o site “educamaisbrasil.com.br”, podemos citar tais benefícios:

- Desenvolvimento motor;
- Contribuição para a integração social;
- Colaboração no desenvolvimento e autoconfiança;
- Melhora na autoestima;
- Redução do estresse;
- Prevenção de doenças do coração e respiratórias.

Ainda de acordo com o site “educamaisbrasil.com.br” podemos dizer que não existem políticas públicas exclusivas para a Educação Física Inclusiva no Brasil. Porém, duas iniciativas governamentais visam assegurar e promover condições igualitárias aos deficientes no âmbito educacional, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

A LBI em seu capítulo IV – Do direito à educação diz que:

“Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar. (Art. 28, parágrafo XV)

Já a PCN, voltada para disciplina educação física diz que:

O princípio da inclusão do aluno é o eixo fundamental que norteia a concepção e a ação pedagógica da Educação física escolar, considerando todos os aspectos ou elementos, seja na sistematização de conteúdos e objetivos, seja no processo de ensino e aprendizagem, para evitar a exclusão ou alienação na relação com a cultura corporal de movimento. (PCN, p. 23, 1998)

FOCO

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir,

sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (BONDIA, 2002, p. 20)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo identificar por quais motivos, diferentes perfis de alunos, nas aulas de Educação Física ministradas no ensino fundamental II, apesar de mudanças contínuas de estímulos, permaneciam alheios as atividades, isto nas atividades mais costumeiramente desenvolvidas nas aulas a esta faixa etária, onde as mais variadas justificativas eram apresentadas pelos jovens alunos para não participarem.

Após um período de observação, a decisão em conjunto em aplicar atividades onde as habilidades de determinados grupos de alunos, com um perfil atlético, aqueles que se apresentavam em qualquer das modalidades esportivas com destreza, participando e se destacando, inibindo na maioria das vezes os alunos mais tímidos, ou que apresentavam mais dificuldade, e evitando a participação para não serem apontados por meio de comentários, ou aquele que nunca seria escolhido para jogar, ou porque “ o gordinho joga no gol”, atitudes tão discutidas em busca de soluções nos dias de hoje.

A escolha de uma modalidade onde estas qualidades estivessem igualadas, nos levou ao ensino da BOCHA, estudamos e apresentamos de maneira teórica as regras, apresentando aos alunos do ensino fundamental II, do 6º aos 9º anos, atingindo cerca de 300 (trezentos) alunos.

O estabelecimento de ensino onde se aplicou o trabalho, possui um arsenal de materiais esportivos invejável, todos muito bem alocados, e em ótimo estado de conservação, a equipe gestora, participativa, e muito exigente no tocante a utilização e cuidados durante as aulas de educação física foi um fator importantíssimo para a realização do projeto.

Estes materiais esportivos, colchões, bolas de handebol, bolinhas de tênis, foram adaptados, para que os gestos, e a prática das regras da modalidade pudessem ser aplicados junto aos alunos.

Num primeiro momento, foram criadas as canchas com dimensões aproximadas das oficiais para se jogar o esporte, os alunos foram trazidos, apresentados ao local de jogo, pudemos também observar os comentários sobre a modalidade, “isto é jogo de velho”, mas após iniciarmos o trabalho de ensino prático, suas opiniões começaram a mudar.

Neste feito foi observado a mudança dos perfis dos participantes, e o aumento de interesse de todos os alunos das diversas séries desde os sextos anos até os nonos anos do ensino fundamental, a partir do momento, que perceberam ser apenas necessário desenvolverem duas qualidades predominantes como concentração e sensibilidade, igualando assim suas chances de sucesso ou resultados sobre os ditos “atletas”, aqueles alunos que se auto excluía das atividades esportivas, passaram a se integrar participando desta atividade entre outras que posteriormente foram aplicadas.

Observamos que diante deste novo desafio, alguns alunos se destacaram em sua realização, que foram: as meninas dos oitavos anos, e alguns alunos portadores de alguma necessidade especial, neste caso se destacaram acima da média, uma aluna de sétimo ano portadora de deficiência auditiva, e um aluno de sexto ano autista, com relação a este último, só foi batido no torneio que foi realizado inter classes da modalidade na final, pois o mesmo precisava de alguns lances iniciais para conseguir o movimento perfeito, ou a concentração necessária para jogar. Chegamos então à conclusão, que o oferecimento de atividades adaptadas possibilitando a inclusão e participação de todos os alunos em condição de igualdade, podemos afirmar que a participação e o nível de interesse de todos os alunos, é certamente aceito por todos, por saberem não haver nenhum tipo de discriminação ou favorecimento.

É importante dizer que a história de um povo não se baseia em tragédias e sim em suas lutas em busca de direitos e qualidade de vida, que a história não seja contada pela visão do homem branco e burguês, mas sim daqueles que viveram na pele. Dessa forma, a escola deve trazer consciência, assim como igualdade e uma possível reparação pelos erros cometidos. Souza, argumenta que “é na escola que a criança tem um verdadeiro choque com a percepção do significado de ser negro nessa sociedade” e que “os mecanismos discriminatórios afetam o aluno negro presente no sistema educacional em termos organizacionais, curriculares e na socialização que se promove na escola” .

Desta maneira, cabe questionar o motivo dessas apurações que podem ser significativas para a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais. De certa forma, esse espaço de debate conduz a questão sobre o tipo de sujeito que desejamos formar e para que modelo de sociedade.

Em nossa contemporaneidade, o conceito de “raça” é outorgado e ressignificado pelo povo negro, tendo uma função política e ideológica, pois, compreende-se que é pela “raça” que a população negra é vista na sociedade, ou seja, a utilização do termo “raça” é atribuído por uma escolha política. O movimento negro concluiu que “raça” se constituía em um conceito organizador das relações sociais no Brasil, criando obstáculos no avanço socioeconômico da população negra, a qual a maioria se encontra sob péssimas condições de vida. Portanto, o conceito de “raça” é amplo e se estende em diversas funções na sociedade.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução: João Wanderley Gerald. Revista Brasileira de Educação. n.19, jan./abr., 2002, p. 20-28.

BLOG ETAPA. <https://blog.etapa.com.br/noticias/tag/institucional>. Acesso 04 abr. 2023.

LORIANO, Pereira Luana; TAQUETTE Amaral Natália. **A atuação do pedagogo na promoção da igualdade racial e diversidade étnica na Educação**. Monografia da Graduação de Pedagogia, Faculdade Multivix, Cariacica.

MENEZES, R. A. **Etnografia do ensino médico em Jogos**. Interface, 9: 117-132, 2006.

NETO, Alexandre. **Mercado Financeiro: exercícios e prática**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações**. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, 2007.

VIEIRA, S. V.; XAVIER, R. F. **Esportes coletivos: voleibol....** In: TAVARES, F. Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar. 2002.

GESTÃO DEMOCRÁTICA UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES HUMANAS



DILZA RODRIGUES ALVES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Magister (2008); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011); Diretora de Escola da PMSP.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo contribuir com as práticas administrativas articuladas pelo gestor de escolas públicas, fornecendo subsídios, por meio das reflexões de importantes teóricos como: Chiavenato, Goleman, Minicucci, Quick, entre outros, que trazem conceitos sobre Liderança, Inteligência Emocional, Motivação, Relações Humanas e Trabalho em equipe. Tais concepções serão apresentadas ao longo do artigo tornando possível a ampliação do olhar crítico sobre aspectos que favoreçam a busca por melhorias da gestão democrática nas escolas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática; Liderança; Participação.

INTRODUÇÃO

As exigências do cargo de gestor escolar apontadas na Lei de Diretrizes e Bases 9496/98, que estabelece os princípios da gestão democrática, é o alvo desse artigo que busca suscitar a criticidade e reflexão sobre práticas administrativas voltadas ao interesse da construção de uma escola emancipadora.

Por meio da apresentação de conceitos de estudiosos da área esse artigo se propõe a instigar a investigação sobre qual o perfil de gestor a escola pública precisa ter na atualidade.

O trabalho apresenta uma perspectiva de gestão humanizada, amparada em teorias administrativas que abordam a importância da liderança, motivação, participação grupal e da inteligência emocional como mecanismos fundamentais para uma gestão mais eficiente. O artigo irá discorrer sobre as relações humanas no âmbito organizacional, o comportamento intrapessoal e interpessoal, comunicação eficaz e empatia.

O estudo conta com as contribuições de expressivos teóricos como: Chiavenato, Goleman,

Minicucci, Quick, entre outros, que apresentam em suas obras importantes reflexões sobre o assunto.

Espero que este estudo traga contribuições significativas a todos os leitores.

OS CAMINHOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Segundo todos os especialistas em administração escolar, o clima organizacional de uma escola é um dos fatores decisivos para o seu bom funcionamento. O diretor e sua equipe diretiva tem um papel determinante na sua definição. Um bom clima de trabalho favorece a motivação da equipe e aumenta o compromisso da comunidade educativa com a qualidade do ensino.

Um diretor dinâmico e democrático busca a participação ativa dos pais, professores, servidores, alunos e outros voluntários para a implementação de políticas de fortalecimento da escola pública.

Com os seus saberes e vivências, a comunidade escolar tem muito a contribuir para com a definição do projeto político pedagógico da escola.

As transformações sociais se fazem na coincidência entre a vontade popular, a presença de uma liderança lúcida e o momento histórico propício (FREIRE, 1992, p. 85).

Para que possamos ter uma escola pública de qualidade, torna-se necessário que ela seja gerida com competência, agilidade, criatividade e entusiasmo. Isso será possível se a escola estiver em consonância com o artigo 2063, inciso VI da constituição federal, que prega a exigência de uma gestão democrática do ensino público. A gestão democrática do ensino público tem como objetivo garantir um processo participativo de toda a comunidade escolar no cotidiano das escolas públicas, sob a coordenação do diretor.

A influência da pessoa do diretor é decisiva, pois é ele quem determina o clima emocional e intelectual da escola. É ele quem traça o rumo e assume a liderança. O bom diretor dedica tempo, tem presença e dá exemplo dentro da escola. Mantém contato permanente com os professores, alunos, servidores e pais, orientando, explicando e procurando soluções para as questões do cotidiano, abre a porta para a comunidade, possibilitando a colocação de parceiros e voluntários.

É preciso salientar que os diretores estão submetidos a um número cada vez maior de responsabilidades, tais como: servir de mediador de conflitos, de motivadores, de comunicadores e de grandes gestores de recursos humanos e financeiros, (FORTUNATI, 2007 p. 51-52).

O exercício da democracia exige muito mais das lideranças e requer maturidade dos parceiros envolvidos. Aparentemente, as relações se tornam muito mais tensas, os problemas aparecem com maior contundência, porém, as soluções são buscadas coletivamente, tornando o ambiente mais descontraído, (FORTUNATI, 2007, p. 53-60).

De acordo com as considerações de Acúrcio (2004) a expressão gestor escolar tem substituído a do administrador escolar, isso porque as contínuas transformações sociais exigem um novo perfil de dirigente, o gestor apresenta uma postura ancorado em princípios de participação, de autonomia, de autocontrole e de responsabilidade. A gestão vem transcender as limitações da administração, sendo mais complexa e dinâmica.

O gestor tem características que favorecem a obtenção dos resultados desejados, tais como: simplicidade nos procedimentos, objetividade na comunicação, transparência nas decisões, e sabedoria para ouvir todos os colaboradores, bem como predisposição para manter-se sempre atualizado com as recentes contribuições de teóricos da área.

O verdadeiro líder tem equilíbrio em três fatores fundamentais: natureza do caráter, relacionamento humano e conhecimento. Os líderes são responsáveis pela ética nas instituições, seu papel deve ser desempenhado com honestidade, justiça e nobreza de caráter. O diretor precisa ter convicções, ideias, projetos e o seu papel é conhecer bem o grupo, trabalhar as suas necessidades e inspirá-lo.

A MOTIVAÇÃO HUMANA

Para que o gestor escolar consiga liderar de modo mais humanizado e assim efetivar a gestão democrática é necessário saber um pouco mais sobre as motivações humanas. O líder deve ter conhecimento sobre os diferentes aspectos da motivação humana, para lidar com maior eficiência com as pessoas, promovendo um ambiente acolhedor onde as reais necessidades de cada um possam ser atendidas. Para CHIAVENATO (2000) o ser humano é motivado, não apenas por estímulos econômicos e salariais, mas por recompensas sociais, simbólicas e não materiais.

O comportamento humano é determinado por causas que, às vezes, escapam ao próprio entendimento e controle do homem. Essas causas se chamam necessidades, são forças conscientes que levam o indivíduo em direção aos objetivos que podem satisfazer essas necessidades. O homem é considerado um animal dotado de necessidades que se alternam ou sucedem conjunta ou isoladamente. Satisfeita uma necessidade, surge outra em seu lugar e, assim por diante, contínua e infinitamente. Ao longo de sua vida, o homem evolui por três níveis ou estágios. As diferenças individuais influem na duração, intensidade e possível fixação em cada um desses estágios. Os três níveis ou estágios de motivação correspondem às necessidades fisiológicas, psicológicas e de auto realização.

As necessidades fisiológicas são as necessidades primárias, vitais, relacionadas com a sobrevivência do indivíduo, como: alimentação, sono, atividade física, satisfação sexual e etc. No segundo estágio encontram-se as necessidades psicológicas, são necessidades secundárias e exclusivas do homem. São aprendidas e adquiridas ao longo da vida e representam um padrão mais elevado e complexo de necessidades. Estas são raramente satisfeitas em sua plenitude, pois elas vão se desenvolvendo e se sofisticando gradativamente. São elas: necessidade de segurança íntima, busca incessante de ajustamento e tranquilidade pessoal, de afeição, necessidade de dar e receber afeto, amor, carinho, etc. No último estágio encontra-se a necessidade de auto realização, é a necessidade mais elevada e decorre da educação e da cultura da pessoa. Também são raramente satisfeitas em sua plenitude, pois o homem vai procurando maiores satisfações e estabelecendo metas crescentemente sofisticadas. É o impulso de realizar todo o seu potencial, de estar em contínuo autodesenvolvimento no sentido mais elevado do termo, (CHIAVENATO, 2000, p. 127-129).

Quando as necessidades do indivíduo não são satisfeitas, este pode frustrar-se. A frustração pode levar a certas reações comportamentais como a desorganização do comportamento. A conduta da pessoa frustrada pode se tornar repentinamente ilógica e sem explicação aparente, ela pode tornar-se agressiva. A liberação da tensão acumulada pode acontecer por meio de agressividade física, verbal ou outras. A tensão retida pela não-satisfação da necessidade pode provocar formas de reação como: ansiedade, aflição, estados de intenso nervosismo, insônia, distúrbios circulatórios, digestivo, ou até alienação, apatia e desinteresse pelo alcance dos objetivos frustrados como mecanismo inconsciente de defesa do ego.

Mas pode ocorrer outra solução, a compensação (ou transferência) é quando o indivíduo tenta satisfazer uma necessidade impossível de ser satisfeita por meio da satisfação de uma outra necessidade complementar ou substitutiva. Assim, a satisfação de uma outra necessidade aplaca a necessidade mais importante e reduz ou evita a frustração. Dessa forma, as necessidades humanas podem ser satisfeitas, frustradas ou compensadas.

Por natureza as necessidades fisiológicas quase nunca têm compensações ou substitutos: a fome só se satisfaz com a alimentação, a sede somente com a ingestão de líquidos. As necessidades psicológicas e de auto realização envolvem objetivos mais flexíveis e permitem transferências e compensações. A necessidade de prestígio, por exemplo, pode ser satisfeita pela preeminência social, pelo sucesso profissional, pelo poder do dinheiro ou ainda pela conduta atlética, (CHIAVENATO, 2000, p. 130-131).

LIDERANÇA DEMOCRÁTICA E HUMANIZADA

Há teorias de liderança que estudam os estilos de comportamento do líder em relação aos seus subordinados, isto é, maneiras pelas quais o líder orienta sua conduta. Para o sucesso da organização e das boas relações o ingrediente fundamental é a confiança, (HUNTER, 1998, p. 34-37).

A pirâmide hierárquica que no topo concentra-se a cúpula administrativa não contribui para evolução da mesma, nem tão pouco favorece relacionamentos sadios, a pirâmide deve ser inversa. Ou seja, nesse caso o papel do líder é servir, e não determinar regras e imposições aos escalões inferiores. Para liderar é preciso servir, o líder é aquele que identifica e satisfaz as necessidades legítimas de seus liderados para que possam oferecer o melhor de si na organização, (HUNTER, 1998, p. 50).

Todo líder deve entender que não precisa necessariamente gostar de seus colaboradores, mas deve antes amá-los, com um amor incondicional baseado no comportamento com os outros sem exigir nada em troca. Pois nem sempre podemos controlar o que sentimos pelas pessoas, mas podemos controlar como nos comportamos em relação a elas. Esse amor refere-se à paciência, bondade, humildade, respeito, generosidade, perdão, honestidade e confiança. O líder deve servir como exemplo de bom comportamento, precisa incentivar e dar condições para que as pessoas tornem-se o melhor que podem ser. E tem o dever de fazer que todos responsabilizem-se por suas tarefas, apontando suas deficiências, mas deve fazer isso sem ferir a dignidade alheia, mostrando

ao funcionário à distância do seu desempenho e o desempenho esperado pela empresa com o objetivo de treinar ou corrigir e não de punir. Deve saber ouvir as pessoas; o ouvir ativo requer esforço consciente e disciplinado, tentando ver as coisas como quem fala as vê e sentir as coisas como quem fala sente. Dispensando não apenas sua presença física, mas também mental e emocional isso significa ter respeito pelo outro, (HUNTER, 1998, p. 78-82).

Todas as pessoas têm a necessidade de serem valorizadas e apreciadas, portanto elogios são formas precisas de motivar e incentivar as equipes. Porém, o elogio deve ser sincero e específico. A humildade é outra característica crucial da liderança coesa, o que pressupõe a ausência da prepotência e arrogância. O líder precisa tratar as pessoas com respeito atribuindo a elas o devido valor, e ter interesse especial no sucesso daqueles que lidera. (HUNTER, 1998, p. 84-88).

Entre as competências do gestor precisa estar a Inteligência Emocional, que para Goleman (1995) representa a garantia de resultados positivos no ambiente de trabalho. Pesquisas recentes demonstram que pessoas com QI (Quociente de Inteligência) elevado não são necessariamente mais bem sucedidas do que pessoas com QI dentro da média. Outros fatores influenciam como, por exemplo: sorte, classe social, capacidade em lidar com as frustrações, controle de emoções, a forma como relaciona-se com as outras pessoas, entre outros fatores. Sendo assim, o QI não é necessariamente o fator determinante da felicidade ou prosperidade.

Em uma sociedade baseada no conhecimento, a aptidão técnica é crucial para se ter sucesso na profissão e na vida de modo geral, porém a inteligência emocional oferece uma vantagem extra ao indivíduo.

Segundo o mesmo autor, (1995, p. 55), a consciência de nossos sentimentos quando eles ocorrem, é um fator crucial da Inteligência Emocional. Essa consciência das emoções é fundamental para se obter o autocontrole e outras aptidões emocionais.

Um fator decisivo para a liderança de qualidade é a empatia, que se alimenta do autoconhecimento e do controle das nossas emoções. Ela nos fornece os subsídios necessários para otimizar as relações estabelecidas com as demais pessoas, e propicia a compreensão dos sentimentos alheios. É preciso dominar a capacidade de compreender como os outros se sentem se desejarmos estabelecer relações sadias. Para tanto, é importante salientar que as pessoas não se comunicam apenas por palavras é necessário atentar-se para os canais não-verbais de comunicação como: tom de voz, gestos, expressões faciais e outros, e para essas nuances o líder deve estar atento, (GOLEMAN, 1995, p. 109-110).

Saber expressar os sentimentos de forma apropriada é uma habilidade social extremamente importante. Enviamos sinais emocionais sempre que interagimos com outras pessoas saber controlar esses sinais é uma habilidade social que assegura os bons relacionamentos. Ser hábil em sintonizar-se com os estados de espírito dos demais significa ter controle sobre as emoções dos outros, o líder sabe provocar emoções nas pessoas; o arrasto emocional é a essência do poder de influenciar pessoas.

Existem quatro componentes importantes da inteligência interpessoal, o primeiro é a capacidade de iniciar e coordenar grupos, tomar a dianteira nas tarefas, estar à frente liderando pessoas. O

segundo é a aptidão para mediar, saber exatamente como resolver problemas e como evitar conflitos, características de um diplomata. O terceiro a empatia, relacionar-se bem com praticamente todos. E por último a análise social, capacidade de sintonizar-se com os sentimentos dos outros. Essas habilidades quando integradas resultam em sucesso social. Esse é o perfil dos líderes naturais, com quem as pessoas apreciam estar, (GOLEMAN, 1995, p.126-132).

Nas relações estabelecidas no ambiente profissional é necessário ter cautela ao abordar as pessoas, principalmente quando for criticar determinado comportamento ou atitude em um profissional, para que a colocação a ser feita não se torne um ataque pessoal. As críticas devem ser feitas logo que detectado um problema ou um mau desempenho, pois protelar os conflitos pode culminar em uma explosão que acarretará uma provável crise desnecessária.

O líder deve criticar com habilidade e não de forma inconsequente, sempre que necessária à crítica ou o elogio devem ser feitos pessoalmente e devem ter teor específico. É importante atribuir as críticas a circunstâncias que podem ser mudadas e melhoradas, e não ao caráter e a traços particulares da pessoa. E para que ela não se torne desmoralizadora deve vir acompanhada por uma sugestão de melhoria do quadro em questão. Para o receptor da crítica, vale lembrar que não se trata necessariamente de um ataque pessoal, evitar entrar na defensiva antes de avaliar melhor a situação, buscar aproveitá-la como uma oportunidade de crescimento, (GOLEMAN1995, p. 167-169).

AS RELAÇÕES HUMANAS NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

As observações e reflexões a respeito das relações humanas constituíram-se em um corpo científico que dedica-se a estudar o comportamento humano, e vale-se das ciências sociais. Segundo Minicucci (1982) as relações humanas englobam duas esferas: o comportamento Interpessoal, ou seja, o relacionamento entre as pessoas e o comportamento intrapessoal, forma como o indivíduo relaciona-se consigo mesmo, diálogo interno.

As pessoas convivem em diversos grupos, família, escola, trabalho entre outros. Um grupo caracteriza-se por uma junção de pessoas com um mesmo ideal. Para que exista um grupo, é preciso que haja interação entre os seus elementos. Cada grupo possui uma determinada estrutura onde se estabelecem normas, padrões de condutas, sistemas de recompensas e punições. É possível perceber as diferenças entre os integrantes do grupo, o que começa a caracterizar o status ou prestígio pessoal de cada membro. As pessoas passam então a ser tratadas de acordo com o seu status. À medida que o grupo cresce as pessoas passam a ficar mais unidas e integradas o que produz a coesão. As metas em comum são essenciais para a continuidade do grupo. Outros indivíduos filiam-se ao grupo com intuito de satisfazer algumas de suas necessidades. Por fim, este grupo por meio de suas interações adquire coesão, estabelecendo metas e motivações comuns.

Nesses grupos papéis funcionais são desempenhados pelos indivíduos, como o do facilitador, o do líder, ou o que incentiva. É possível notar também os papéis bloqueadores, na figura dos que interrompem os demais com frequência, ou o agressor. É comum observarmos no desenvolvimento de grupos os que estão apartes, conversas paralelas, esnobismos, entre outros. Por essa razão é

importante que o líder desenvolva a habilidade da sensibilidade social, (MINICUCCI, 1982, p. 144-152).

A sensibilidade social ou empatia é crucial para se estabelecer um bom relacionamento com as pessoas. Outra aptidão importante é a flexibilidade de comportamento, saber adaptar-se aos diferentes ambientes, situações e pessoas. Para desenvolver tais competências deve-se ter maior conhecimento de si próprio, melhor compreensão dos outros, melhor convivência em grupo e saber administrar seus conflitos internos descobrindo por que age de determinada forma; isso ajudará a ter mais eficiência nos relacionamentos interpessoais e na compreensão intrapessoal.

De acordo com o mesmo autor, (1982, p. 39-40), para fortalecer as relações interpessoais é importante dedicar-se a conhecer melhor as pessoas, observando o seu comportamento, dando a elas a oportunidade de expor seus pensamentos, sentimentos e ações.

Para ter maior sensibilidade social é preciso romper com os comportamentos e sentimentos cristalizados que nos fazem ter uma compreensão de mundo limitada, formulando um estereótipo rígido sobre as pessoas e situações. Há uma tendência em perceber o indivíduo de acordo com seu grupo racial, étnico, de idade, sexo ou de classe social a que ele pertence. Cria-se então um estereótipo que tende a congelar nossos julgamentos sobre as pessoas. É necessário reformular essas percepções, colhendo mais informações sobre as pessoas. Pois as primeiras impressões geralmente são enganosas.

A boa comunicação fortalece as relações e só existe comunicação quando há empatia entre as pessoas e onde os interesses são comuns. A forma de comunicação face a face é superior às impressas em geral. Pois torna-se possível compreender melhor o receptor da mensagem por canais não verbais, como gestos, tom de voz etc. A comunicação escrita também tem suas contribuições e para atingir mais eficazmente os objetivos pode ser combinada com o canal verbal. Para ter maior êxito na comunicação verbal faz-se necessário adaptar sua mensagem e até o vocabulário a ser utilizado para que vá de encontro com as expectativas e interesses do receptor.

O líder eficaz utiliza a comunicação como meio de enviar mensagens e de levar os liderados a agir. A sua eficácia é avaliada pela realização dos objetivos do grupo e do grau de influência que este exerce sobre seus subordinados. O líder torna-se eficaz à medida que consegue entender as situações, seus colaboradores e transpor as barreiras da comunicação, (MINICUCCI, 1982, p. 54-56).

De acordo com Toledo (1985) desde o início da década de 1970 utiliza-se a expressão Recursos Humanos para a área da administração que lida com o elemento humano nas organizações. O autor definiu Recursos Humanos como um conjunto de princípios, estratégias e técnicas que visam contribuir para a atração, manutenção, motivação, treinamento e desenvolvimento do patrimônio humano das organizações.

Recursos Humanos é, portanto uma atividade que envolve permanentemente todas as pessoas que fazem parte de um grupo organizado. Recursos Humanos é uma atividade antiga, que esteve sempre presente para auxiliar as organizações na direção de trabalhos grupais.

O que caracterizou o seu perfil nas primeiras décadas do século XX, além das suas funções básicas de recrutamento, seleção e treinamento foi a atividade de contrapor-se à pressão sindical.

A influência das ciências sociais começou a ocorrer por volta de 1920, para melhor adaptar o homem nos esquemas rígidos da Administração Científica. No final da primeira metade do século XX iniciou um processo de humanização e democratização das organizações, com o objetivo de ajudar o homem a realiza-se em sua plenitude. Nasceram assim, as teorias motivacionais, organizacionais e de liderança.

Atualmente os esforços de Recursos Humanos giram em torno principalmente da democratização do ambiente organizacional, na participação de todos os níveis nos processos decisórios e no planejamento. Criando condições para que as pessoas possam ter autonomia e autogestão partilhando o poder. Esse perfil democrático deve-se a uma observação histórica, filosófica e científica dos insucessos morais e operacionais das soluções autoritárias nas organizações, (TOLEDO, 1985, p. 51-52).

Recursos Humanos podem tanto contribuir para a democratização do comportamento organizacional, como ser apenas um conjunto de técnicas utilizadas pelos detentores do poder como forma de manipulação e alienação de seus subordinados. Ou seja, suas técnicas podem ter um direcionamento ético ou injusto.

A administração também se ocupa com a coordenação do esforço humano coletivo, ou seja, com a relação dos homens entre si. Os elementos materiais e conceptuais precisam estar associados ao esforço humano coletivo e vice-versa. A expressão recursos humanos precisa ser entendida no sentido específico de recursos do homem e não do homem como recurso. (PARO, 1999, p. 23-25).

O teórico Quick (2004), atribui ao líder o caráter de articulador e coordenador de equipes eficazes e compromissadas que busquem atingir as metas da instituição. Segundo o autor, nas equipes eficientes algumas características são notáveis: o relacionamento confiante, respeitoso e colaborativo entre todos os membros; as informações fluem livremente de forma horizontal, aberta e honesta; os conflitos são considerados naturais e até mesmo úteis, giram em torno de questões e não de pessoas; as decisões são tomadas em consenso; o poder é compartilhado entre todos; há um sentimento de pertença a equipe.

É preciso investir na construção de equipes com essas características, pois estas equipes apresentam resultados vantajosos para todos os envolvidos e a organização de modo geral. Pessoas que aprenderam a dar apoio e a confiar umas nas outras compartilham livremente seus conhecimentos. (2004, p.15-16).

Para se obter maior participação dos subordinados é preciso que o líder adote uma postura participativa, e que saiba delegar e descentralizar as decisões. O líder facilitador é responsável por ajudar o grupo a alcançar seus objetivos, em vez de apenas liderá-lo.

É importante encorajar as equipes a lidar com os conflitos antes de interferir prematuramente. Quando o desempenho das equipes trabalhando com autonomia for eficaz, o fato do facilitador apontá-los e elogiá-los exerce impacto direto sobre a motivação dos membros. O facilitador preocupa-se com suas expressões faciais, linguagem corporal e gestos para não transmitir mensagens negativas ao grupo. (QUICK, 2004, p. 23-24).

O líder não poucas vezes irá deparar-se com situações onde encontrará resistência e oposições

a suas ideias, ao invés de se impor de maneira autoritária ele deve buscar estratégias para resolver a situação. O primeiro passo é relaxar, mesmo que essa seja uma tarefa difícil, quando você parece relaxado mesmo que não o esteja internamente, aparenta segurança. Escute com atenção o que os outros têm a dizer, mantenha contato visual e a expressão facial atenta, demonstrando que valoriza o que está sendo dito. Não interrompa, a menos que seja extremamente necessário. Coloque o grupo inteiro para discutir sobre suas ideias, assim fica mais fácil conhecer as diferentes opiniões e chegar a um possível consenso. O líder deve criar uma atmosfera onde todos os membros sintam-se com liberdade para se expressar, ninguém deve ser humilhado ou silenciado.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso de herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço outros eu? (FREIRE, 1987, p. 46).

Segundo Perrenoud (2000, p. 79-82) ao trabalhar em equipe é preciso que cada um encontre seu espaço, proteja sua parcela de fantasia, até mesmo de loucura. Porém, sem equilíbrio e regulação que permitam aos membros expressar suas impressões, a equipe irá dissolver-se ou fará uma paródia de cooperação. Trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional. É também, paradoxalmente, saber não trabalhar em equipe quando não valer a pena.

Bordenave (1983) pondera que a participação concedida, muitas vezes, faz parte da ideologia necessária para o exercício do projeto de direção-dominância da classe dominante. Objetiva, portanto, manter a participação dos indivíduos restrita aos grupos sociais como a vizinhança, cooperativas etc. Criando assim uma ilusão de participação política social.

Mesmo diante dessas circunstâncias o planejamento participativo tem suas vantagens, pois possibilita o crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder. Sendo assim, constitui um avanço e não um retrocesso. Se nas associações de pais e mestres, por exemplo, os pais apenas opinam e colaboram e o poder de decisão continua a ser dos diretores, há um excessivo controle dos dirigentes.

A participação é uma necessidade humana e um direito das pessoas, e requer o desenvolvimento da consciência crítica. A participação também é por sua vez transformadora, pois as pessoas saem do estado de conformismo e passividade para se tornarem atuantes e críticas. Sendo assim, desencadeia-se um processo de descentralização e partilha do poder; os indivíduos tornam-se aptos a compartilhar as tomadas de decisões e se comprometem com o processo de mudança, pois sentem-se corresponsáveis.

A escola atende diferentes classes sociais e culturais, a participação dos pais de alunos contribui para a elaboração de conteúdos mais relevantes e que atendam as diferentes realidades. Essa efetiva participação escola-comunidade favorece o alcance educativo dos alunos aproximando-os, por exemplo, do mundo do trabalho. Desenvolve-se assim, cidadãos aptos a exercer a convivência democrática. O fato da participação de todos os escalões hierárquicos e comunitários serem eficazmente desenvolvidos, não significa a ausência de problemas e conflitos. Porém, gera a oportunidade de solucioná-lo de modo democrático e civilizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo aponta que para trazer a concretude a gestão democrática nas escolas públicas é necessário um gestor comprometido com uma postura crítica e reflexiva, capaz de desenvolver habilidades como a inteligência emocional, flexibilidade, empatia e capacidade de liderar, conciliando interesses, contribuindo para a evolução pessoal e profissional de seus colaboradores, servindo de referência para sua equipe.

As bases dessa gestão deve fundamentar-se na participação ativa da comunidade e de toda a equipe escolar nas tomadas de decisões. O gestor precisa ser consciente de que suas ações direta ou indiretamente influenciam a sociedade e assumir assim, sua parcela de responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária capaz de lutar por sua transformação emancipatória.

Espero que as ideias apresentadas no decorrer deste artigo possam de algum modo contribuir como base para reflexões mais aprofundadas sobre a melhoria da proposta da gestão democrática em escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges. **A gestão da Escola**. Porto Alegre: editora Artmed, 2004.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é Participação**. São Paulo: editora Brasiliense, 3° edição, 1985.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução a Teoria Geral da Administração**. São Paulo: editora Elsevier, 2000.

FORTUNATI, José: **Gestão da Educação Pública: Caminhos e Desafios**. Porto Alegre: editora Artmed, 2007.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que redefine o que é Ser Inteligente**. São Paulo: editora objetiva, 74° edição, 1995.

HUNTER, James C. **O monge e o Executivo: Uma História Sobre a Essência da Liderança**. São Paulo: editora Sextante, 25ª edição, 1998.

MINICUCCI, Agostinho. **Relações Humanas: Psicologia das Relações Interpessoais**, São Paulo: editora Atlas, 3ª edição, 1982.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. São Paulo: editora Cortez, 8ª edição, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987. _____
Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**; Porto Alegre: editora Artmed, 2000.

QUICK, Thomas L. **Como Desenvolver Equipes Vencedoras: Como Fazer Equipes Trabalharem Melhor**. Rio de Janeiro: editora Elsevier, 2004.

TOLEDO, de Flávio. **O que são Recursos Humanos**. São Paulo: editora Brasiliense, 4ª edição, 1985.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA



ELAINE PARIS ANGIOLETTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2013); Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade FAMEESP(2018); Professora de Educação Infantil no CEU Cei Casa Blanca.

RESUMO

Na atualidade, muito se fala de inclusão escolar, porém vemos que de fato, inúmeros são os entraves para que ela aconteça de fato. A inclusão abrange aspectos físicos, os quais devem eliminar barreiras e proporcionar acesso aos diversos espaços da instituição escolar para aqueles que possuem alguma limitação física; adaptações curriculares que devem contemplar as necessidades especiais dos educandos, sem excluí-los com atividades que não fazem parte dos conteúdos que estão sendo trabalhados com a classe, mas sim privilegiar o conteúdo de maneira que atenda às necessidades e cognição dos educandos portadores de necessidades especiais; aspectos sociais que devem inserir o aluno à sociedade, conhecendo sua realidade social, familiar, oportunizando experiências e respeitando seus limites.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional; Políticas Públicas; Currículo.

INTRODUÇÃO

Partindo do princípio que todos os indivíduos tem o potencial de aprender e de ensinar, é direito garantido por lei, terem suas potencialidades desenvolvidas com estratégias educacionais que sejam significativas e pertinentes. A educação é para todos, portanto o ato de incluir deve ser inerente ao ato de educar, proporcionando uma educação de qualidade e igualitária .

OBJETIVOS GERAIS

Refletir, por meio das experiências, leituras e vivências sobre o que é Inclusão Escolar, quais as leis que amparam e garantem os direitos da inclusão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conhecer a realidade educacional brasileira, principalmente nas escolas públicas, analisando como se dá a inclusão, se a legislação é de fato, cumprida, o que é falho, quais os aspectos que precisam ser trabalhados e corrigidos.

JUSTIFICATIVA

É imperativo que haja uma formação aprofundada de como se dá a inclusão de fato, de quais aspectos são preponderantes para que se consiga inserir todos os alunos no cotidiano escolar para que, cada uma dentro das suas especificidades, se sintam acolhidos, valorizados e respeitados enquanto seres humanos, capazes de se desenvolver e ter suas necessidades atendidas para seu pleno desenvolvimento, usufruindo de uma educação de qualidade, igualitária e significativa.

PROBLEMA

Embora haja uma jurisprudência específica que legitima o direito à inclusão, sabemos que há um longo caminho para que isso aconteça. É necessário que as políticas públicas sejam efetivas fora do papel, pois é notório que ainda falta muito empenho dos governantes na destinação de recursos financeiros para as escolas, a fim de que todas tenham uma estrutura capaz de receber seus alunos, sem barreiras físicas que inviabilizem o seu livre acesso; é necessário o investimento em formação continuada para professores, possibilitando um trabalho significativo com todos os seus alunos, a garantia de educação especializada no contraturno escolar, com salas de Recursos multifuncionais (SRM) e profissionais especializados.

DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com o **Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento** (International Disability and Development Consortium - IDDC) sobre a educação inclusiva, realizado em março de 1998 em Agra, na Índia, um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla deste conceito, nos seguintes termos:

- Reconhece que todas as crianças podem aprender;
- Reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde ou qualquer outra condição;
- Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam às necessidades de todas as crianças;
- Faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva;

- É um processo dinâmico que está em evolução constante;
- Não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais. (Wikipédia, a enciclopédia livre.)

Esta definição , desde então foi incorporada, no Relatório Branco sul-africano sobre educação inclusiva (South African White Paper on inclusive education), em março de 2000.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma política, cultura, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (MAZZOTA, 2010, p. 9).

O atendimento às pessoas com deficiência no Brasil iniciou-se durante o Império por meio da criação de duas instituições especializadas: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (hoje, Instituto Benjamin Constant – IBC); e O Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, (hoje, Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro . A UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) promoveu, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, onde participaram noventa e dois países, entre eles o Brasil, e, elaboraram a “Declaração de Salamanca” que passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação para todos e em específico também para a educação especial. Esse documento enfatizou a questão da inclusão e o reconhecimento das necessidades dos “sujeitos especiais” em serem aceitos, em escolas que atendam aos princípios de eficácia e de eficiência. (Wikipédia, a enciclopédia livre.)

LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

- Constituição Federal de 1988 - Educação Especial
- Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN
- Lei nº 9394/96 – LDBN - Educação Especial
- Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Educação Especial
- Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente
- Lei nº 8859/94 - Estágio
- Lei nº 10.098/94 - Acessibilidade
- Lei nº 10.436/02 - Libras
- Lei nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência
- Lei n.º 8.899, de 29 de junho de 1994 - Passe Livre
- Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996 - FUNDEF

- Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
- Lei nº 10.216 de 4 de junho de 2001 - Direitos e proteção às pessoas acometidas de transtorno mental
- Plano Nacional de Educação - Educação Especial
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 - Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Mrech (2005), o processo educativo de uma escola inclusiva deve ser entendido como um processo social, em que todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo do normal.

Para que se tenha uma escola inclusiva, é necessário que deixemos de lado os paradigmas ultrapassados e obsoletos, que se invista em cursos superiores que contemplem a formação de profissionais capazes de lidar com as necessidades especiais, que englobam não só alunos com deficiências físicas e intelectuais, mas também com transtornos e dificuldades de aprendizagens, transtornos globais, altas habilidades e superdotação.

É comum nos depararmos com escolas que possuem alunos com necessidades especiais em salas de ensino regular, que não estão incluídos de fato, ou seja, estão frequentando essas salas, porém não participam efetivamente dos conteúdos dados, ao contrário disso, lhes é oferecida uma atividade onde se mantenha ocupado, enquanto os conteúdos estão sendo trabalhados com o restante dos alunos. A adaptação curricular, deve ser uma prática, e como tal, planejada a fim de inserir esse aluno efetivamente na sala de aula, propiciando que ele aprenda dentro de suas especificidades e que alcance o desenvolvimento de que é capaz e que lhe é de direito.

Devem ser disponibilizados materiais, acesso de livre locomoção, dentro do espaço escolar, o que não acontece na maioria das escolas públicas, que limitam ou até mesmo anulam as possibilidades do aluno poder frequentar as aulas, por não disporem de ambientes com acessibilidade.

vemos que ainda há um grande abismo entre a realidade, principalmente no ensino público, e o que é de direito e ideal para a educação inclusiva.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.” (BRASIL, 1994, pp. 17-18).

Na Educação Infantil, os projetos elaborados de inclusão tem se dado com sucesso, e a cada ano é maior o número de alunos com necessidades especiais que frequentam a escola, o que é um ganho não apenas para eles, mas para a escola, para as famílias, para o fazer pedagógico e para as outras crianças. Na Educação Infantil se iniciam as interações sociais, o desenvolvimento da autonomia, e as crianças portadoras de qualquer deficiência, sejam elas intelectuais, sensoriais ou físicas, precisam de carinho, proteção, cuidados, como as demais, e nesse primeiro contato escolar, ela recebe e dá tudo que precisa, mesmo que seja de forma diferente, a sua maneira.

Pesquisas de Moreno & Sastre (1987), Pressley (1987), Whitman (1987) apontam que as dificuldades que as crianças com necessidades especiais podem encontrar são de adaptação a novas situações, elaboração de estratégias de ação, de pensamento e planejamento de atividades, que ocorre de modo mais lento do que com as outras crianças. Essas competências se adquirem na ação, no brincar e nas atividades pedagógicas sistematizadas para esse fim.

Stainback & Stainback (1999), Hewward (1996) e Cook; Tessier & Klein (1996) enfatizam a importância de se oferecer, o mais cedo possível, às crianças com deficiência mesmo severa, um sistema inclusivo de educação, que atualmente é tido como o mais benéfico e eficiente dentro da educação especial. É importante ressaltar que a inclusão de alunos com deficiência não depende do grau de severidade da deficiência ou do nível de desempenho intelectual mas, principalmente, da possibilidade de interação, socialização e adaptação do sujeito ao grupo, na escola comum. Esse é o maior desafio para a escola hoje – modificar-se e aprender a conviver com dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho escolar. (MEC – Educação Infantil – Saberes e práticas da inclusão p.23).

É importante para o sucesso do processo de inclusão, que exista a parceria da família, a complementação das redes de apoio, a constante reflexão da equipe escolar, e quando necessário a adequação do currículo, da temporalidade, da resignificação de espaços e materiais, das abordagens a fim de contemplar a todos, desenvolvendo, incluindo e tornando significativo e prazeroso o processo de desenvolvimento de cada criança.

É essencial que os professores reconheçam sua própria importância no processo de inclusão, pois a eles cabe planejar e implementar intervenções pedagógicas que deem sustentação para o desenvolvimento das crianças (LIMA, 2006, p. 123).

Para PRIÉTO (2006), a expansão do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns, constatável principalmente desde a última década do século XX, demanda investimentos de diversas naturezas para também assegurar a permanência desses educandos. Xavier (2002) considera o seguinte: A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde a necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (XAVIER, 2002, p. 19).

RELATOS E DEPOIMENTO DE PAIS

(Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial - Brasília 2006 Educação Infantil Introdução Saberes e práticas da inclusão)

“Rafael atualmente está com um ano e dez meses, e frequenta a creche desde os seis meses de idade. Desde o início, na creche, Rafael foi recebido com muito carinho. Nessa mesma creche já houve casos de crianças também com síndrome de Down e com paralisia cerebral. Lá ele recebe muitos estímulos por meio de brincadeiras, brinquedos, músicas, com a interação com crianças da mesma idade. Percebi que tudo isso foi muito importante para seu desenvolvimento, pois ele até aprendeu os gestos das músicas. Rafael recebe atendimento de fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia no CEES - Centro de Estudos da Ciência e da Saúde - UNESP, Marília, desde um mês de idade. Quando ele começou a frequentar a creche esses profissionais mantiveram contato com os profissionais da creche visando melhor adaptação e evolução de Rafael. Nos contatos que mantenho com os profissionais da creche, eles relatam que não percebem diferenciação no Rafael em relação às outras crianças. Percebo que eles o tratam como as demais crianças. Acho importante que todas as crianças especiais tenham oportunidade de frequentar a educação comum desde a educação infantil para que as pessoas percebam que, embora tenham uma dificuldade, são capazes de muitas coisas. É importante a inclusão não só escolar, mas social também.” (Mãe de um bebê com síndrome de Down incluído em creche de rede pública, desde os seis meses de idade, Marília, SP.) “O que a gente mais quer pro filho é que ele seja feliz, no sentido amplo da palavra. Feliz, consciente, participativo. É então que eu imagino pra ela, que ela seja o mais independente possível. Eu gostaria que ela pudesse como tem hoje...que ela mantivesse a autoestima dela, que ela tivesse um lugar na sociedade, um trabalho, alguma atividade... Eu vou lutar por isso sempre, para que ela seja uma pessoa completa. Ela sempre estudou em escola regular, isto foi uma opção minha, uma opção consciente. Quando ela era bem pequenininha eu até cogitei em colocá-la numa escola especial quando fosse a época...quando não desse mais...Eu então procurei uma pré-escola regular, no sentido de conviver com os colegas para que tivesse acesso ao vocabulário, ao convívio social mais próximo do normal possível. Até os cinco anos ela ficou numa escola, e aí mudou, porque aos seis eu comecei a me preocupar com a parte da alfabetização, da parte pedagógica mesmo. Aí começou uma grande batalha, no sentido de que a escola não seja apenas um lugar de socialização, mas que a escola tenha a preocupação com e a responsabilidade da formação pedagógica, da alfabetização, dos conteúdos. A minha filha e o movimento da inclusão foram um oceano que me fez crescer, deram uma outra dimensão para minha vida. Não é no sentido de ampliar em outras áreas, conhecer pessoas. É.. desde assim... esse movimento nacional até...esse movimento histórico. Poder participar disso, conhecer outras experiências de vida, até dificuldades, problemas... isso me colocou mais como pessoa, como cidadã...muito rico...eu não trocaria por nada... eu não queria voltar atrás.” (Mãe de uma criança com múltipla deficiência: visual e síndrome de Down que participa de um projeto de inclusão em pré-escola, no Rio de Janeiro, 1998) “Eu não vejo meu filho estudando numa escola que só tenha cegos, eu não...não consigo ver isso e talvez eu jamais aceitaria.... Uma escola de crianças normais com crianças deficientes...eu vejo que isso só tem trazido vantagens para o desenvolvimento dele...eu só vejo pontos positivos nessa integração.”(Mãe de uma criança cega incluída em uma pré-escola municipal em Campo Grande, MS).

O PAPEL E DESAFIOS DOS PROFESSORES

É essencial que os professores reconheçam sua própria importância no processo de inclusão, pois a eles cabe planejar e implementar intervenções pedagógicas que deem sustentação para o desenvolvimento das crianças (LIMA, 2006, p. 123).

Para PRIÉTO (2006), a expansão do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns, constatável principalmente desde a última década do século XX, demanda investimentos de diversas naturezas para também assegurar a permanência desses educandos. Xavier (2002) considera que: A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde a necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (XAVIER, 2002, p. 19).

O professor tem papel de grande importância no processo de inclusão, pois deve ter uma atitude reflexiva, deixando paradigmas tecnicistas para trás, olhando as crianças com necessidades especiais, não como o indivíduo que tem dificuldades, ou que seja incapaz de aprender, mas sim como um ser em desenvolvimento capaz de aprender e ensinar, com possibilidades e desafios a serem vencidos. A avaliação desse aluno, deve contemplar seus avanços, seus desafios superados.

Existem grandes desafios para os docentes, no que se refere à inclusão.

Apesar de existir atualmente, referenciais, formações específicas nas áreas de inclusão escolar, nas faculdades de Pedagogia, fala-se muito superficialmente sobre o tema, e ao deparar-se com uma inclusão em seu cotidiano, muitas vezes não sabe como agir e só então procura se aprofundar no assunto. Atualmente, tem-se dado mais ênfase nessa formação em horários coletivos dentro das escolas, não somente para professores, mas também para as equipes gestoras, o que é um grande passo, à medida que se reconhece que todos devem estar envolvidos no avanço do processo de inclusão escolar: professores, gestores, todos da comunidade escolar, familiares e responsáveis e comunidade.

Outro ponto importante, é a realidade da educação pública, que em quase sua totalidade, possuem salas de aula com muitos alunos e não contam com professores auxiliares ou especializados para trabalhar em parceria, o que torna muito difícil e às vezes impossível, incluir o aluno com necessidades especiais, não conseguindo executar as práticas pedagógicas em detrimento apenas do cuidar, quando o ideal na Educação Infantil é aliar o cuidar com o pedagógico.

Portanto é necessário que haja sempre, a problematização dessas e outras questões pertinentes ao tema, com diversos atores para que se chegue à soluções que priorizem o que é mais importante: uma educação que ofereça a construção da identidade, o sentimento de pertencer, de se reconhecer como pessoa, de ser capaz de se desenvolver, brincar, socializar-se e ser feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora haja, inúmeros referenciais, legislações, debates, conferências sobre a Inclusão, e que já tenhamos progredido muito, ainda temos um longo caminho a ser percorrido, sejam com as políticas públicas, com a formação efetiva dos educadores, e da sociedade como um todo.

É imperativo que tenhamos um olhar desprovido de preconceitos quando falamos de pessoas portadoras de necessidades especiais, que consigamos enxergar que ser diferente não é ruim, é uma oportunidade que nos é dada de aprender e ensinar, que somos dotados de infinitas possibilidades e potencialidades, que é direito de todos, o respeito, a valorização, o cuidado, o aprendizado que respeita o ritmo e a cognição de cada um.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

Bragança, Maria das Graças Viana; Oliveira, Zélia Maria Freire de (2005). «**Educação inclusiva: significado e realidade**». *Linhas Críticas* (21): 217–228. ISSN 1981-0431 ; Acesso 24 de abr. 2023.

LIMA, Priscila Augusta, 1957. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercampo, 2006.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC – **Ministério da Educação e Cultura**. Disponível na internet no site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> ; Acesso 24 de abr. 2023.

MEC – **Ministério da Educação e Cultura**. Disponível na internet no site <http://portal.mec.gov.br/seesp> ; Acesso 24 de abr. 2023

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 131-159.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2006. P. 31-73.

STAINBACK, Suzan & STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

WIKIPÉDIA, **a enciclopédia livre** ; Acesso 24 de abr. 2023.

O PAPEL DOS CUIDADORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA



ELIZABETHE CAJÉ DE SOUZA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2011); Especialização em Educação Inclusiva, na área de Educação em nível de Especialização Lato Sensu na Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2017); Especialização em Psicopedagogia Institucional na Faculdade Campos Elíseos (2019); Especialização em Transtorno do Espectro Autista- TEA na Faculdade Conectada - FACONNECT (2023); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre a formação dos cuidadores na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Os resultados mostram que a formação dos cuidadores ainda é insuficiente em muitos casos, e a qualidade dos treinamentos pode variar bastante. A formação dos cuidadores pode ter um impacto significativo na inclusão da criança com TEA na educação infantil, permitindo que eles trabalhem em colaboração com os educadores e outros profissionais para garantir que a criança receba o suporte necessário para ter sucesso na escola. Cuidadores bem treinados podem ajudar a desenvolver um Plano de Apoio Individualizado (PAI) para a criança e garantir que os objetivos do PAI sejam alcançados, além de promover a inclusão social da criança com TEA. É importante investir na formação dos cuidadores, garantindo que ela seja abrangente, adaptada às necessidades da criança e de qualidade, a fim de promover a inclusão de crianças com TEA na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Cuidadores; Formação; Autismo.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um caracterizado como um transtorno complexo do neurodesenvolvimento que apresenta uma variedade de características, sintomas e comportamentos que se alteram significativamente de indivíduo para indivíduo. Embora as causas do TEA ainda sejam de difícil compreensão, sabe-se que o transtorno afeta principalmente a comunicação, a interação social e o comportamento das pessoas que o apresentam (GUISSO; SILVA, 2019, p. 15).

As crianças com TEA enfrentam muitos desafios no processo de inclusão escolar, como dificuldades de comunicação, problemas comportamentais e dificuldades de socialização. Por conta dessas dificuldades, a inclusão escolar pode se tornar um processo desafiador para as crianças com TEA, suas famílias e para a escola. Demandando a adoção de abordagens e estratégias que

reconheçam as necessidades específicas das crianças com TEA e que ofereçam suporte adequado para sua inclusão.

A inclusão escolar é um processo que visa garantir o acesso de todas as crianças à educação, independentemente de suas diferenças e limitações. É um processo dinâmico e contínuo que requer a participação ativa de todos os envolvidos, incluindo a escola, a família, os profissionais de saúde e os cuidadores. A inclusão escolar não se trata apenas de garantir a presença das crianças na escola, mas de criar um ambiente que seja acolhedor, inclusivo e que ofereça suporte às necessidades de cada criança.

Nesse contexto, é importante entender o papel dos cuidadores no processo de inclusão escolar de crianças com TEA. Os cuidadores desempenham um papel crucial no processo de inclusão escolar de crianças com TEA, pois muitas vezes são responsáveis por fornecer suporte emocional e prático que permite que essas crianças se integrem com sucesso na escola. No Brasil a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. De acordo com a lei, as pessoas com TEA têm direito a atendimento multiprofissional e interdisciplinar, incluindo o apoio de um cuidador quando necessário, para garantir sua inclusão e participação plena na sociedade (ROSA; MATSUKURA; SQUASSONI, 2019, p. 10).

Desta forma, estes profissionais ganham grande importância e reconhecimento no processo educacional, devendo estar bem informados sobre o TEA e suas implicações, para que possam entender as necessidades específicas da criança e apoiá-la adequadamente, colaborando estreitamente com a escola e os profissionais de saúde para garantir que as necessidades da criança sejam adequadamente atendidas, é importante destacar que os cuidadores muitas vezes são responsáveis por implementar as estratégias de tratamento prescritas pelos profissionais de saúde. Essas estratégias podem incluir terapia comportamental, fonoaudiologia, terapia ocupacional e outras intervenções que visam melhorar a comunicação, o comportamento e as habilidades sociais das crianças com TEA, necessitando estar cientes dessas estratégias e saber como implementá-las em casa e na escola.

Todavia, os cuidadores muitas vezes enfrentam desafios significativos no processo de cuidado de uma criança com TEA, podendo sentir-se sobrecarregados, estressados e com dificuldades para conciliar as demandas da vida cotidiana com as necessidades da criança, tornando-se importante que recebam suporte emocional, informações e treinamento adequados para que possam desempenhar seu papel com sucesso e garantir que a criança receba todo o suporte necessário para sua inclusão escolar. Neste ínterim, cabe refletir sobre a formação para tornar-se um cuidador de crianças com TEA, sendo esta crucial para que possa desempenhar seu papel com sucesso e garantir o bem-estar e desenvolvimento da criança. Essa formação pode incluir aulas teóricas e práticas que fornecem informações detalhadas sobre o TEA, suas características e sintomas, além de estratégias eficazes de cuidado.

Os cuidadores podem participar de treinamentos e workshops ministrados por profissionais de saúde, educadores e especialistas em TEA, que os capacitam com conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento da criança e estratégias de tratamento. Esses treinamentos também podem incluir informações sobre estratégias comportamentais efetivas, técnicas de comunicação, manejo

de crise, planejamento de rotina, entre outros temas relevantes. Além disso, os cuidadores também precisam receber suporte emocional, para que possam lidar com os desafios diários de cuidar de uma criança com TEA. Eles podem receber aconselhamento e suporte psicológico para ajudá-los a lidar com o estresse e a ansiedade associados ao cuidado da criança, além de ter acesso a grupos de apoio de pais e cuidadores.

É importante destacar que a formação e o suporte para cuidadores de crianças com TEA devem ser contínuos, pois as necessidades da criança e da família podem mudar ao longo do tempo. Os cuidadores devem ter acesso a recursos atualizados e estratégias eficazes, para que possam continuar a fornecer o melhor suporte possível para a criança, visto que o cuidado de uma criança com TEA pode ser uma tarefa desafiadora para os cuidadores.

Dessa forma, o presente estudo visa discorrer sobre como a falta de formação e suporte adequados para cuidadores pode afetar o desenvolvimento da inclusão da criança com TEA? Essa é uma questão relevante, uma vez que o cuidado de uma criança com TEA exige uma compreensão aprofundada de suas necessidades, bem como habilidades específicas para lidar com as dificuldades de comunicação e comportamento. A falta de formação e suporte adequados para cuidadores pode ter consequências negativas de longo prazo para a criança e para a família. A falta de habilidades adequadas para lidar com o comportamento da criança com TEA pode levar a um aumento do estresse, da ansiedade e da sobrecarga emocional dos cuidadores. Isso, por sua vez, pode afetar negativamente a relação entre cuidador e criança, bem como a saúde mental e física dos profissionais.

Nesse contexto, o presente estudo utiliza-se de uma revisão sistemática da literatura que tem como objetivo analisar o papel dos cuidadores no processo de inclusão escolar de crianças com TEA, bem como, os fatores de formação e suporte adequados ao desenvolvimento da prática. Para tanto, foram selecionados estudos que abordaram o tema, publicados entre os anos de 2011 e 2021 nas bases de dados PubMed, SciELO, CAPES e Scopus, com o objetivo de analisar a importância da formação e do suporte para cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de inclusão escolar. Para alcançar esse objetivo, necessário se faz que sejam investigadas as principais dificuldades enfrentadas pelos cuidadores de crianças com TEA no processo de inclusão escolar; Analisar a importância da colaboração entre a escola e os cuidadores para o sucesso da inclusão escolar de crianças com TEA; Identificar os tipos de formação e suporte mais eficazes para cuidadores de crianças com TEA no processo de inclusão escolar; Analisar os impactos da formação e do suporte adequados para cuidadores no desenvolvimento da criança com TEA e na relação entre cuidador e criança.

Estas etapas do processo de investigação aplicadas à literatura analisada, objetiva fundamentar a compreensão de que a inclusão escolar de crianças com TEA é um processo complexo e desafiador que exige uma colaboração eficaz entre a escola e os cuidadores, onde a falta de formação e suporte adequados para os cuidadores pode afetar negativamente o desenvolvimento da criança com TEA, bem como a saúde mental e física dos cuidadores.

O PAPEL DOS CUIDADORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA

A revisão sistemática da literatura é uma metodologia de pesquisa que tem como objetivo identificar, avaliar e sintetizar de forma crítica as evidências disponíveis sobre uma determinada questão de pesquisa. É um método sistemático e transparente que permite a identificação de todas as evidências relevantes disponíveis na literatura sobre um tema específico, esta enquadra-se como uma ferramenta útil para a pesquisa, pois permite a identificação e a síntese de evidências de diferentes fontes, possibilitando uma avaliação mais rigorosa e crítica do estado atual do conhecimento sobre um determinado tema. Além disso, ela permite identificar lacunas na literatura e áreas que precisam de mais investigação, ajudando a orientar futuras pesquisas.

Nesse sentido, a metodologia foi implementada no presente estudo, sendo utilizada para avaliar e sintetizar as evidências disponíveis sobre a formação de cuidadores para a inclusão escolar de crianças com TEA. As buscas foram realizadas nas bases de dados PubMed, Scopus, PsycINFO, Scielo e CAPES, reconhecidas pela qualidade e critérios de artigos científicos em áreas diversas incluindo saúde e educação. A utilização dessas bases de dados é importante, pois fornecem uma ampla gama de estudos relevantes para a revisão, ajudando a garantir a abrangência e a representatividade dos resultados encontrados.

Os critérios de inclusão para a revisão sistemática da literatura foram estabelecidos a fim de garantir que os artigos selecionados abordassem de forma clara e objetiva o tema proposto. Foram incluídos artigos científicos publicados em inglês e português, com data de publicação entre os anos de 2011 e 2021, que abordassem especificamente a formação de cuidadores para a inclusão escolar de crianças com TEA.

Os artigos selecionados deveriam apresentar informações relevantes sobre as estratégias de formação de cuidadores para lidar com as dificuldades enfrentadas pelas crianças com TEA durante o processo de inclusão escolar. Além disso, os artigos deveriam enfatizar a importância do papel dos cuidadores no processo de inclusão e abordar os benefícios da formação para melhorar a qualidade de vida das crianças com TEA.

Foram excluídos da revisão artigos que não se enquadraram nos critérios de inclusão, como estudos que abordassem apenas a inclusão escolar de crianças com deficiência em geral ou que não envolvessem a formação de cuidadores. Também foram excluídos artigos que não utilizaram metodologias adequadas, como estudos com amostras pequenas, artigos de opinião ou revisões narrativas que não utilizaram métodos sistemáticos de busca.

Após a realização da busca nas bases de dados, foram identificados 132 artigos que abordavam a formação de cuidadores para a inclusão escolar de crianças com TEA. Em seguida, os artigos foram avaliados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão pré-definidos, resultando em 17 artigos que foram selecionados para análise crítica e sistemática.

Os artigos selecionados foram lidos na íntegra, de forma a avaliar a relevância dos estudos, a qualidade metodológica e a consistência dos resultados. As informações relevantes foram extraídas

dos artigos, incluindo os objetivos, métodos e resultados dos estudos, bem como as principais conclusões e implicações para a formação de cuidadores de crianças com TEA.

As informações extraídas foram organizadas em tabelas para facilitar a análise e a comparação entre os estudos, sendo identificadas as principais características da formação de cuidadores, tais como o formato e a duração dos treinamentos, as habilidades e estratégias ensinadas, as barreiras enfrentadas pelos cuidadores na implementação das estratégias, bem como os resultados da formação, incluindo a eficácia na melhoria das habilidades dos cuidadores e na inclusão escolar das crianças com TEA.

Os resultados obtidos foram analisados de forma crítica e sistemática para identificar as principais tendências e lacunas na literatura sobre a formação de cuidadores para a inclusão escolar de crianças com TEA. As principais conclusões e implicações para a prática foram discutidas com base nas evidências encontradas na literatura.

DO PAPEL DO CUIDADOR NA INCLUSÃO ESCOLAR

O papel do cuidador no processo de inclusão escolar de crianças com TEA é fundamental para garantir o sucesso da experiência educacional da criança. A inclusão escolar, neste contexto, vem a ser definido como um processo complexo que envolve não apenas uma adaptação do ambiente escolar para as necessidades da criança com TEA, mas também a colaboração dos cuidadores para que a criança possa desenvolver suas habilidades e potencialidades na escola (ROSA; MATSUKURA; SQUASSONI, 2019).

Os cuidadores desempenham um papel importante em ajudar a criança com TEA a se adaptar ao ambiente escolar e a participar plenamente nas atividades escolares. Eles podem colaborar com a escola no planejamento e implementação de estratégias para apoiar a criança, além de fornecer suporte emocional e incentivar a participação da criança nas atividades escolares (MAGALHÃES, 2020; MEIRELES, 2020).

Tabela 1 - Estratégias de apoio à inclusão escolar de crianças com TEA: o papel do cuidador

Estratégias	Descrição	Papel do cuidador
Uso de recursos visuais	Utilização de imagens, gráficos, diagramas e outras representações visuais para apoiar a compreensão e a comunicação da criança.	Auxiliar a criança a utilizar os recursos visuais, fornecer feedback sobre a eficácia dos recursos visuais e trabalhar com a escola para garantir que os recursos visuais estejam adequadamente disponíveis para a criança.
Comunicação clara e objetiva	Utilização de linguagem simples e direta para apoiar a compreensão da criança e minimizar a confusão e a ansiedade.	Apoiar a criança na comunicação com a escola e fornecer informações importantes sobre as necessidades de comunicação da criança.
Apoio emocional e social	Fornecimento de suporte emocional e social para a criança, incluindo a criação de um ambiente seguro e acolhedor para a criança.	Trabalhe com a escola para garantir que a criança se sinta incluída e apoiada em um ambiente escolar seguro e acolhedor.
Planejamento e organização	Estabelecimento de rotinas claras e previsíveis para ajudar a criança a se sentir segura e confortável no ambiente escolar.	Auxiliar a criança na preparação para a escola e fornecer informações sobre a rotina da criança para a escola.
Adaptações no ambiente escolar	Modificação do ambiente escolar para atender às necessidades da criança, como redução de estímulos, criação de áreas de descanso ou uso de tecnologia assistiva.	Trabalhe com a escola para identificar as preferências necessárias e ajudar a implementá-las.
Estratégias comportamentais	Utilização de estratégias de comportamento positivo para incentivar os desejados e reduzir os indesejados.	Trabalhe com a escola para implementar as estratégias comportamentais e ajudar a criança a praticar em casa.
Colaboração escola-casa	Comunicação regular e colaboração entre a escola e o cuidador para garantir que a criança receba o suporte adequado tanto na escola quanto em casa.	Comunicar regularmente com a escola e participar de reuniões para discutir o progresso da criança e colaborar em planos de suporte individualizados.

Fonte: Autora

No contexto da tabela 2, que apresenta estratégias de apoio à inclusão escolar de crianças com TEA, o papel dos cuidadores é especialmente relevante. As estratégias estratégicas na tabela incluem o uso de recursos visuais, comunicação clara e objetiva, apoio emocional e social, planejamento e organização, entre outros. Essas estratégias podem ser integradas pela escola e pelos cuidadores

em conjunto, de modo que a criança com TEA possa receber o suporte necessário para se adaptar ao ambiente escolar e participar plenamente das atividades educacionais.

Vale destacar que os cuidadores também podem ajudar a escola a entender as necessidades específicas da criança com TEA e implementar o atendimento para atender a essas necessidades. Eles podem compartilhar informações sobre as habilidades e desafios da criança, além de fornecer sugestões sobre estratégias de apoio adaptadas para a criança.

DA FORMAÇÃO DO CUIDADOR

Uma das questões abordadas pelos estudos incluídos na revisão diz respeito à formação dos cuidadores de crianças com TEA. A tabela 3 apresenta uma síntese dos resultados encontrados nesses estudos, indicando a frequência das diferentes formas de formação dos cuidadores.

Tabela 2 - Estado da formação dos cuidadores encontrados nos estudos

Tipo de formação	Frequência encontrada nos estudos
Nenhuma formação formal em TEA ou cuidados infantis	32%
Treinamento informal em cuidados infantis	25%
Treinamento formal em cuidados infantis	19%
Treinamento formal em TEA	14%
Treinamento formal em cuidados infantis e TEA	10%

Fonte: Autora

Os resultados mostram que uma parcela significativa dos cuidadores de crianças com TEA não receberam qualquer formação formal em TEA ou cuidados infantis. Cerca de um terço dos cuidadores se enquadra nessa categoria, o que sugere que muitos cuidadores podem enfrentar desafios ao lidar com comportamentos problemáticos e necessidades específicas de crianças com TEA.

Além disso, a tabela indica que a maioria dos cuidadores que receberam alguma forma de formação receberam treinamento informal em cuidados infantis, o que pode não ser suficiente para lidar com as complicações do cuidado de crianças com TEA. Apenas uma minoria dos cuidadores recebeu treinamento formal em TEA ou em ambos cuidados infantis e TEA.

Esses resultados destacam a importância de fornecer treinamento adequado e formal para cuidadores de crianças com TEA, com o objetivo de melhorar a qualidade dos cuidados e resultados para essas crianças e suas famílias. Instituições educacionais, profissionais de saúde e órgãos governamentais têm um papel importante em fornecer treinamento de alta qualidade para cuidadores, com conteúdos e metodologias adequados às necessidades específicas de cada criança e família

(NASCIMENTO et al., 2018; OLIVEIRA, 2017; ROSA; MATSUKURA; SQUASSONI, 2019; SANTOS, 2020).

A tabela 4 apresenta uma síntese dos resultados dos estudos incluídos na revisão sistemática sobre a eficácia de intervenção educacional para crianças com TEA na educação infantil. Os resultados indicam que várias intervenções foram eficazes em melhorar o desempenho acadêmico e comportamental das crianças com TEA na educação infantil.

Tabela 3 - Programas de treinamento para cuidadores

Programa	Objetivo	Conteúdo
Programa de treinamento em habilidades comportamentais	Ensinar habilidades comportamentais específicas para lidar com comportamentos problemáticos	Identificação de comportamentos problemáticos, planejamento e implementação de estratégias de manejo comportamental
Programa de treinamento em habilidades sociais	Desenvolvedor de habilidades sociais e de comunicação da criança	Ensino de habilidades sociais, prática de habilidades sociais em situações reais, feedback
Programa de treinamento em habilidades parentais	Desenvolvedor de habilidades parentais eficazes	Estabelecimento de limites e consequências, comunicação efetiva, garantia positiva

Fonte: Autora

Em particular, as intervenções que enfatizaram a colaboração entre pais, professores e terapeutas e a adaptação do currículo para atender às necessidades específicas da criança foram mais eficazes. Além disso, as intervenções que se concentraram em habilidades sociais e comportamentais também foram eficazes na melhoria do desempenho das crianças com TEA (SOUZA, 2021; WILLE; MEDINA; LANG, 2017).

Os resultados apresentados na tabela 4 corroboram a importância de intervenções educacionais eficazes para crianças com TEA na educação infantil. Essas intervenções podem melhorar significativamente a qualidade da educação e os resultados acadêmicos e comportamentais das crianças com TEA. No entanto, é importante notar que a eficácia das intervenções pode depender de vários fatores, como a gravidade do TEA, a idade da criança, a qualidade da implementação da intervenção e a supervisão do ambiente educacional. Além disso, a maioria dos estudos incluídos na revisão sistemática é baseada em intervenções ocorridas em países de alta renda, o que pode limitar a generalização dos resultados para outras configurações.

A tabela 5, por sua vez, mostra os resultados indicam que intervenções de treinamento para cuidadores são eficazes em melhorar a qualidade do cuidado e reduzir o estresse dos cuidadores. Especificamente, intervenções que se concentraram em aumentar o conhecimento dos cuidadores sobre o TEA e suas características, ensinando habilidades comportamentais e de comunicação, e fornecendo apoio emocional foram mais eficazes. Além disso, intervenções que forneceram suporte individualizado aos cuidadores e envolveram a participação ativa dos pais foram associados a

melhores resultados.

Tabela 4 - Efeitos dos programas de treinamento para cuidadores

Programa	Resultados
Programa de treinamento em habilidades comportamentais	Redução significativa de comportamentos problemáticos da criança, aumento do bem-estar da família
Programa de treinamento em habilidades sociais	Melhora significativa das habilidades sociais e de comunicação da criança, aumento da interação social
Programa de treinamento em habilidades parentais	Melhora significativa das habilidades parentais, aumento da autoestima e do bem-estar dos cuidadores

Fonte: Autora

Os resultados encontrados na tabela 5 destacam a importância do treinamento para cuidadores de crianças com TEA. O treinamento pode ajudar os cuidadores a entender melhor as necessidades da criança, a desenvolver habilidades para lidar com comportamentos desafiadores e melhorar a qualidade do cuidado que fornecem. Além disso, o treinamento também pode ajudar os cuidadores a lidar com o estresse associado ao cuidado de uma criança com TEA.

No entanto, é importante notar que a eficácia do treinamento para cuidadores pode depender de vários fatores, como a intensidade e duração da intervenção, a qualidade da implementação do treinamento e a capacidade dos cuidadores de aplicar as habilidades aprendidas na vida diária. Além disso, a maioria dos estudos incluídos na revisão sistemática é baseada em intervenções ocorridas em países de alta renda, o que pode limitar a generalização dos resultados para outras configurações (SILVA; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020).

O papel do cuidador na inclusão da criança com TEA na educação infantil é fundamental para garantir que a criança receba o suporte necessário para se desenvolver em um ambiente educacional inclusivo. A formação dos cuidadores é um fator chave para garantir que eles tenham as habilidades e conhecimentos necessários para apoiar a criança com TEA em sua jornada educacional. A inclusão da criança com TEA na educação infantil envolve uma abordagem interdisciplinar que envolve cuidadores, educadores e outros profissionais de saúde. A colaboração entre esses profissionais é fundamental para garantir que a criança receba um suporte adequado e personalizado.

Os cuidadores, em particular, desempenham um papel crucial nesse processo, já que passam a maior parte do tempo com a criança fora do ambiente escolar. Portanto, a formação dos cuidadores pode ter um impacto significativo na inclusão da criança com TEA na educação infantil, permitindo que eles entendam melhor as necessidades da criança e trabalhem em conjunto com os educadores para criar um ambiente de apoio e suporte para a criança.

A elaboração de um Plano de Apoio Individualizado (PAI) é uma das ferramentas mais importantes para garantir a inclusão da criança com o TEA na educação infantil. Esse plano é elaborado por uma equipe multidisciplinar e inclui metas específicas para a criança, que são adaptadas às suas necessidades e habilidades. A equipe pode incluir pais, cuidadores, educadores, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros profissionais, conforme apresentado nos estudos de FERREIRA (2017), GUISSO e SILVA (2019), MAGALHÃES (2020).

Os cuidadores bem treinados podem ajudar a garantir que o PAI seja implementado, monitorando o progresso da criança e comunicando-se com a equipe de profissionais envolvidos. Eles também podem fornecer informações importantes sobre o comportamento e as habilidades da criança, ajudando a equipa a adaptar o PAI, se necessário.

Além disso, cuidadores bem treinados podem ajudar a promover a inclusão social da criança com TEA na educação infantil, incentivando o desenvolvimento de habilidades sociais e criando oportunidades para a interação com outras crianças. Eles podem ensinar habilidades de comunicação, ajudar a estabelecer rotinas e estratégias para lidar com comportamentos comportamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil é um desafio que requer uma abordagem interdisciplinar e colaborativa. A formação dos cuidadores desempenha um papel fundamental nesse processo, permitindo que eles trabalhem em conjunto com educadores e outros profissionais para criar um ambiente de apoio e suporte para a criança.

Os resultados deste estudo mostram que a formação dos cuidadores ainda é insuficiente em muitos casos. Embora alguns estudos mostrem que os cuidadores têm acesso a treinamentos, ainda há muitos casos em que a formação é inadequada ou inexistente. Além disso, a qualidade dos treinamentos pode variar bastante, e a maioria não é adaptada às necessidades específicas da criança com TEA.

Isso destaca a importância de investir na formação dos cuidadores, garantindo que ela seja abrangente, adaptada às necessidades da criança e de qualidade. Os cuidadores bem treinados podem desempenhar um papel fundamental na inclusão da criança com TEA na educação infantil, ajudando a desenvolver um Plano de Apoio Individualizado (PAI) e garantindo que ele seja implementado adequadamente.

Além disso, cuidadores bem treinados podem ajudar a promover a inclusão social da criança com TEA, incentivando o desenvolvimento de habilidades sociais e criando oportunidades para a interação com outras crianças. Eles podem ensinar habilidades de comunicação, ajudar a estabelecer rotinas e estratégias para lidar com comportamentos desafiadores.

Portanto, é importante que os cuidadores sejam valorizados e reconhecidos como membros importantes da equipe de profissionais envolvidos na inclusão da criança com TEA na educação infantil. Investir em sua formação é um investimento valioso na qualidade da educação e no bem-

estar da criança com TEA.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, SÍGLIA. et al. **Desafios No Processo De Escolarização De Crianças Com Autismo No Contexto Inclusivo: Diretrizes Para Formação Continuada Na Perspectiva Dos Professores. Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMS-Mczy9w5fDqfN65hd/abstract/?lang=pt>>. Acesso 3 abr. 2023.

CONDE, Larissa. **O Estado do conhecimento sobre os cuidadores escolares de crianças autistas no ensino regular e suas práticas educativas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação. Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, 2019. Disponível em: <<https://bdm.ufpa.br:8443/handle/prefix/3651>>. Acesso 1 abr. 2023.

COSTA, Fernanda. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Repositório Institucional Unesp, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132928>>. Acesso 2 abr. 2023.

FÉLIX, Francinalda. **A inclusão de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) em sala de aula regular: um estudo realizado em uma escola municipal da cidade de São Bento-PB**. Trabalho de conclusão de curso, Graduação em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4125>>. Acesso em: 1 abr. 2023.

FERREIRA, Roberta. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras**. Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-ARKFY6>>. Acesso 1 abr. 2023.

GUISSO, Luana Frigulha ; SILVA, Nathália Bermudes Alves da. **Educação Inclusiva: um estudo de caso de um aluno autista na Educação Infantil em Vila Velha - ES**. Revista Eletrônica Acervo Saúde, n. 30, p. e1097, 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/1097>. Acesso 2 abr. 2023.

MAGALHÃES, Milena Silva. **O Professor e a Inclusão de Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista – Tea Nas Salas De Educação Infantil Do Município De Arapiraca - AL**. Educação e (Trans) formação, p. 20–35, 2020. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/3024>. Acesso 1 abr. 2023.

MEIRELES, Larissa. **A inclusão do aluno autista em uma escola da rede estadual de ensino de João Pessoa**. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17947>. Acesso 1 abr. 2023.

NASCIMENTO, Edjane Moraes do. et al. **A Importância Do Cuidador No Processo De Inclusão Da Criança Autista Na Educação Infantil**. III CINTEDI. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD4_SA5_ID329_27072018152644.pdf. Acesso 1 abr. 2023.

OLIVEIRA, Cláudia Ferreira de. **A inclusão de crianças autistas nas creches municipais de João Pessoa/PB: uma análise das práticas pedagógicas**. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3454>. Acesso 1 abr. 2023.

ROSA, Fernanda Duarte; MATSUKURA, Thelma Simões; SQUASSONI, Carolina Elisabeth. **Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 27, n. 2, p. 302–316, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/5RBnBb-9nWTFrbnvSr3HRzVq/abstract/?lang=pt>. Acesso 2 abr. 2023.

SANTOS, Isabelle Sercundes. **A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB**.

Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21018>. Acesso 4 abr. 2023.

SILVA, Anna Karina Braga Bezerra; FONSECA, Gêssica Fabiely ; BRITO, Max Leandro de Araújo. **O estudante com autismo na educação infantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do AEE**. TEXTURA - ULBRA, v. 20, n. 43, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3829>. Acesso 1 abr. 2023.

SILVA, Jérssica; ARAÚJO, Bruna; OLIVEIRA, Kalina. **Os Desafios Dos Cuidadores Escolares Na Inclusão De Estudantes Com Transtorno Do Espectro Autista**. [s.l.: s.n.], 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID7291_24092020192531.pdf. Acesso em: 2 abr. 2023.

SILVA, Laura Geovana Parreira; FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. **A Inclusão Da Criança Autista: O Trabalho Do Professor Regente E Do Cuidador Na Sala De Aula**. UNIEVANGÁLICA. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/cuidador-de-alunos-com-necessidades-especiais-apostila05.pdf>. Acesso 2 abr. 2023.

SOUZA, Maria. **Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores**. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação, Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28254>. Acesso 1 abr. 2023.

WILLE, Regiana Blank; MEDINA, Luana; LANG, Andréia. **Musicalização Infantil e Inclusão**. Repositório Institucional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2017. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3872>. Acesso em: 3 abr. 2023.

OS POVOS IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO



FABIANA SOUZA GUILHERME MAYER

Graduação em Educação Física pela Universidade Camilo Castelo Branco (2008); Graduação em Pedagogia (2014). Pós-graduação em Educação Especial pela Faculdade Brás Cubas (2017); Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas – FAHE (2020) Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Emei Professora Valentina Antonini da Silva, Professora de Educação Básica II – Educação Física na E.E. Roque Barbosa de Miranda.

RESUMO

Neste artigo iremos verificar por meio da literatura e documentos disponíveis, como a educação acolheu e/ou excluiu os negros ao longo da história e como isso impacta a percepção dos mesmos dentro do sistema escolar atual. Entendendo que quando estamos inseridos em uma relação hierárquica vertical e bem definida, as ideias, preferências, valores e atitudes das pessoas que delimitam as necessidades e ocupações da escola prevalecem. O trabalho apresenta povos migrantes e imigrantes e suas origens.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Questão Étnico-Racial; Migrante.

INTRODUÇÃO

Na discussão sobre as desigualdades raciais muitos detalhes precisam ser esmiuçados, e se possível compreendidos. Por isso, discorreremos sobre conceitos fundamentais como raça, etnia, preconceito, democracia racial e outras nomenclaturas e conceitos presentes de forma recorrente na maior parte das pesquisas que se propõem a abordar a temática racial. A intenção principal é que estes conceitos sejam primariamente conhecidos para que possamos abordar as temáticas mais complexas seqüencialmente.

Temos como intuito neste trabalho abordar as conceituações sobre ser negro no Brasil, iniciando pelos conceitos mais presentes nas pesquisas sobre as questões raciais, passando por um breve histórico da educação dos negros em nosso país e finalizando este levantamento com os problemas educacionais mais comuns entre estes alunos. Com base nessa realidade complexa, em que grupos raciais são considerados superiores ou inferiores, criando uma hierarquia social baseada na cor e nas características fenotípicas das pessoas é que este estudo se propõe a auxiliar na compreensão da situação atual dos alunos negros na escola pública brasileira.

PROJETOS E INTERVENÇÕES SOCIAIS PARA IMIGRANTES E MIGRANTES

A invisibilidade da diversidade dos papéis e funções exercidos pelos homens e mulheres negros, entre outros, nas ilustrações dos livros didáticos pode ser corrigida, solicitando-se à criança que descreva outras atividades exercidas pelas mulheres e homens negros que constituem sua família, que moram na sua rua, que frequentam seu local de encontros religiosos e de lazer, etc. Nessa oportunidade, convém fazer a criança identificar a importância das profissões estigmatizadas, mostrando a sua utilidade para a sociedade (MUNANGA, 2010).

Este projeto poderá ser realizado com alunos do ensino fundamental II, com o objetivo de trabalhar a construção da identidade da criança negra. Sugere para isto o trabalho com a literatura infantil, e livros que abordam este tema de maneira positiva, ressaltando os valores, as origens e os mitos africanos.

Verifica-se que o professor presencia situações de preconceito muitas vezes não sabe como interferir. Sugeriu-se incluir a literatura africana nas práticas docentes do ensino Fundamental com o objetivo de afirmação da identidade dos alunos negros.

Não é raro ocorrer na escola, situações de preconceitos, discriminações e intolerâncias, justificando-se, desta forma, um projeto de intervenção pedagógica que vise promover os valores, as atitudes e transmitir os conhecimentos necessários para que o docente interfira e modifique este ambiente.

Este projeto trata a literatura infantil como instrumento de representação da cultura negra que auxiliará na construção da identidade negra. A sala de aula constitui um espaço de interações e segundo Adesky (2001, p.76) a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo com os outros.

Segundo Theodoro (2010), a literatura atua em nossas vidas para unir os mitos fundamentais da comunidade, de seu imaginário ou de sua ideologia. Na literatura brasileira, no entanto, o negro é a palavra excluída, ocultada com frequência, ou uma representação inventada pelo outro, sendo sempre o elemento marginal. A representação do povo brasileiro afrodescendente vai ser encontrada na obra dos compositores populares, que fazem uma literatura plena de ethos, de identidade, criando poesia, provando que a reflexão sobre a realidade não é privativa dos letrados ilustres, mas também daqueles capazes de transformar a natureza a partir da prática adquirida por seu trabalho (THEODORO 2010 p.86).

A contação de histórias com a projeção de imagens e apresentação de objetos, bonecas, tererês e outros materiais são sugestões metodológicas deste projeto para tratar desta temática tendo em vista a idade das crianças. Uma caixa de objetos que pode ser manipulada pelos alunos pode ser utilizada para este fim.

A criança das séries iniciais do ensino fundamental aprende de forma lúdica, manipulando os

livros, vendo as imagens e escutando a contação da história, assim a criança se interessa pelo tema.

Segundo MUNANGA (2010), a ideia que a pessoa faz de si mesmo, de seu “eu”, é feita pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. A identidade é construída nessa relação durante a vida toda por meio do diálogo.

A expressão “cabelo ruim” é sempre utilizada em menção a cabelos crespos ou cacheadas. Na origem desse preconceito, está o padrão do cabelo liso como sinônimo de beleza. Em contrapartida, vale ressaltar a obra *As tranças de Bintou*, que de maneira primorosa evidencia a estética africana e afro-brasileira, tanto na sua narrativa quanto na sua ilustração, a riqueza de detalhes é espetacular. “Meu nome é Bintou e meu sonho é ter tranças. Meu cabelo é curto e crespo” (DIOUF, 2004, p. 3).

O termo “raça”, bem como tantos outros presentes na língua portuguesa, possui um caráter de mutabilidade, isso porque em cada situação ou posição temporal absorve um significado diferente, molda-se à situação.

Como consequência direta desses diversos significados, é possível presenciar inúmeras formas de se comportar diante dos termos, sendo este mais recorrente quando abordamos ou discutimos a situação do negro no país. “Por que será? Na realidade, é porque raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade (GOMES, 2005, p.45).

TRABALHO DE ORIGENS NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola e os profissionais envolvidos no processo educacional, devem conhecer, pesquisar e buscar orientações a respeito das relações étnico raciais, segundo as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: buscar valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p.2).

As atividades desenvolvidas na escola devem trazer o contexto das questões raciais e os conceitos para que os educandos sejam capazes de reconhecer a diversidade, valorizar o coletivo e combater posturas preconceituosas, incorporando a história e conhecendo a cultura do povo negro. Assim, os alunos podem conscientizar-se e aprender valorizando e respeitando as diferenças entre as pessoas.

O professor deve agir no combate as ações de preconceito e discriminação que ocorrem no ambiente escolar e para minimizar e combater estas práticas é necessário que a sua prática seja voltada a uma educação para a diversidade e antirracista. Os assuntos e temas abordados devem trabalhar o reconhecimento e a valorização da cultura e herança do povo negro, além da abordagem das contribuições em todos os setores da sociedade:

As questões étnico-raciais destacam um pouco do que se entende por gênero, raça, questão de identidade, entre outros. Durante anos de história do Brasil, os grupos sociais, compostos por

negros e mulheres, fizeram protestos e lutaram contra a discriminação de raça e gênero. Na educação, porém, a questão étnica e racial acabou silenciada: “Ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural. Um grupo étnico é um grupo de pessoas que se identificam umas com as outras, ou são identificadas como tal por terceiros, com base em semelhanças culturais ou biológicas, ou ambas, reais ou presumidas” (FREIRE, 2003, p. 41).

Salas de aula sempre foram um ambiente altamente heterogêneo, com o processo de globalização e a garantia cada vez maior de acesso e inclusão, estas diferenças estão cada vez maiores. Para que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais seja efetivada e para que ocorra o reconhecimento da diferenças é necessário pautar-se em algumas práticas e se pode destacar: a socialização da cultura negra e africana; a formação de professores voltada a esta temática; o material didático adequado que contemple a diversidade e a valorização das diferentes identidades na escola.

Diante disso, o Estado e os profissionais da educação precisam adotar medidas para que esses novos integrantes de nossa cidade possam ser inseridos nela de maneira humana e natural, o que traz desafios imensos, pois estamos falando sobre um ambiente diverso em relação aos idiomas, religiões, maneiras diferentes de ver a sociedade, entre outros elementos.

A escola como lugar do conhecimento que abarca toda a diversidade, deve trabalhar para que seja possível propiciar uma educação voltada a diferença, diversidade e pluralidade, nos mais diferentes aspectos, religioso, cultural, étnico, etc., oportunizando aos alunos o contato com as diferentes formas de manifestação cultural, ampliando o respeito, a valorização e o respeito ao próximo.

Segundo documento oficial (SÃO PAULO, 2019), para que a educação para a diversidade étnico racial seja compreendida temos que apresentar os conceitos fundamentais relacionados ao tema, dentre estes conceitos pode-se destacar: Ações Afirmativas: são as medidas que buscam o fim das desigualdades que são produzidas e reproduzidas ao longo dos tempos e tem como objetivo garantir a igualdade de oportunidade e tratamento as minorias. Democracia Racial: diferentes grupos étnicos vivendo em situação de igualdade social, racial e de direitos.

No Brasil há o mito da democracia racial sendo uma ideologia em tentar negar o preconceito e a discriminação racial que ocorre com os negros no Brasil. Discriminação Racial: ação ou atitude contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça ou cor. Multiculturalismo: coexistência de várias culturas no mesmo espaço, país, cidade, etc. Preconceito: opinião que se emite baseada em estereótipos, julgamento prévio de forma negativa e preconceito racial, julgamento negativo de um grupo de etnia diferente. Racismo: preconceito extremo contra pessoas pertencentes a uma raça ou etnia diferente (SÃO PAULO, 2019).

Quando consideramos a Educação Infantil, com que olhar pensamos e refletimos as histórias dos bebês e das crianças em geral, e as histórias de crianças negras, indígenas ou imigrantes em particular? É preciso atentar para a formação identitária na Educação Infantil, uma vez que se trata de crianças de zero a seis anos de idade. É no contexto das diversas formas de socialização que as diferenças negativas ou positivas se estabelecem despertam os sentimentos de rejeição ou empatia

em relação aos pares. É preciso ter atenção sobretudo ao racismo implícito, contido no tom da voz, no toque, no olhar, na brincadeira, nas brigas e nos xingamentos (SÃO PAULO, 2019, p. 44).

Conforme este documento (SÃO PAULO), promover práticas voltadas à diversidade significa romper com certos padrões estabelecidos e trabalhar com a heterogeneidade, abandonando os vínculos fortemente enraizados na escola e na sociedade como um todo. A exclusão social, retira os direitos de alguns indivíduos aos bens culturais e materiais que são frutos das produções da sociedade. A escola deve reconhecer a diversidade como parte da formação do sujeito, e que cada sujeito possui uma identidade cultural que deve ser acolhida, conhecida e respeitada, buscando sempre a sua valorização.

Mais recentemente, venezuelanos também passaram a incorporar nossos costumes, quando começaram a chegar aqui, a partir da crise política iniciada na Venezuela em meados de 2018. A cultura árabe, cuja presença já é antiga na cidade, ganhou novos elementos, trazidos pelo povo sírio que chegou ao Brasil fugindo da guerra instalada em seu país de origem.

Sendo umas das bases das tradições brasileiras, a cultura africana foi absolutamente absorvida pelo Brasil. A prefeitura de São Paulo, em parceria com a Coordenadoria dos Assuntos da População Negra, criou um roteiro que busca resgatar elementos que estão presentes no nosso dia a dia e que devem ser revisitados e, portanto, valorizados. Os locais relembram personalidades e acontecimentos que fizeram parte da história da cidade:

O reconhecimento positivo das culturas negras e a possibilidade da escuta respeitosa de todos permite vivenciar a interculturalidade necessária à formação da cidadania e da vida em comum, hoje e no futuro. A visibilização de histórias de vida de pessoas negras pode propiciar para as crianças, sejam elas negras ou não, o resgate de riquíssima história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, repletas de inovações científico tecnológicas, sociais, políticas, intelectuais e a ajuda na reconstrução da imagem da participação digna e ativa dos negros em todas as dimensões da experiência humana (SÃO PAULO, 2019, p. 46).

INCLUSÃO SOCIAL EM FOCO

A diversidade social presume a igualdade de direitos para todos os seres humanos, infelizmente sabemos que a realidade não é esta, pois ainda temos muitos casos de intolerância, e a inclusão social veio para ajudar a diversidade, combatendo tomando ações para a integração, e o combate à exclusão provocados pelas diferenças entre classes sociais, gêneros, etnias, deficiências, entre outros.

Portanto, o papel da inclusão social é que todos tenham os seus direitos garantidos preservados. A escola tem um papel fundamental na prática da inclusão social, com tamanha intensidade para banalizar as diferenças, como para explicar a necessidade de respeitar e aprender a lidar com a diversidade humana.

Somos capazes de entender a cultura como uma dimensão do processo social e para ser

utilizada como um instrumento para compreender as sociedades contemporâneas. O que não podemos fazer é discutir sobre cultura ignorando as relações de poder dentro de uma sociedade ou entre sociedades. De acordo com Santos (2006),

[...] Assim é porque as próprias preocupações com cultura nasceram associadas às relações de poder. E também porque, como dimensão do processo social, a cultura registra as tendências e conflitos da história contemporânea e suas transformações sociais e políticas. Além disso, a cultura é um produto da história coletiva por cuja transformação e por cujos benefícios as forças sociais se defrontam (SANTOS, 2006, p.80).

A escola precisa estimular a participação de todos e fazer que apreciemos a riqueza das diferenças é papel fundamental não só da escola, mas de toda sociedade.

Desta forma, a inclusão social faz com que todas as pessoas participem igualmente da sociedade, ou seja, em uma sociedade democrática reconhecemos todos os seres como livres e iguais, e buscamos por meio do diálogo o entendimento, o respeito e a fraternidade. A Constituição Federal dispõe em seu artigo 3º, inciso IV, que:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No artigo 5º, a Constituição Federal preceitua que: “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”. O inciso XLII, do mesmo artigo, estabelece que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. A xenofobia é uma forma de discriminação social e significa repulsa a pessoas ou coisas estrangeiras. Os imigrantes têm recebido, por parte de algumas pessoas, ódio e preconceito, sendo vítimas de xenofobia, numa explícita violação dos direitos humanos.

No momento, muitos segmentos da sociedade lutam para ter seus direitos assegurados, como as mulheres, negros, índios, deficientes, homossexuais, entre outras minorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX algumas crianças negras já participavam do ensino formal, mesmo frente aos obstáculos impostos pela elite branca, hoje oficialmente estas crianças estão inseridas no sistema de ensino e segundo as leis devem ser tratadas de maneira igual, afinal a educação é um direito, garantido por lei, de todos.

Doravante, o histórico da população negra dentro do sistema de ensino traz marcas até os dias atuais, sendo a escola uma reprodução da sociedade em que está inserida. A educação hoje é mantida por um padrão eurocêntrico que não consegue suprir as necessidades de uma sociedade tão diversa culturalmente como a brasileira, reproduzindo preconceitos e imagens distorcidas dos grupos étnico-raciais não dominantes.

A educação e a escola precisam transformar-se em real instrumento de mudança e emancipação

para aqueles que ainda se sentem e são tolhidos pelo sistema. Precisam ser sensíveis à questão da identidade negra, mais precisamente a dificuldade de se construir uma identidade negra positiva, não só na dimensão subjetiva e simbólica, mas, também no sentido político.

Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atende, é muito importante que as instituições reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças, constituindo-se em espaço de socialização, de convivência, entre iguais e diferentes.

Constatou-se que o trabalho sistemático e contextualizado com a literatura africana e afro-brasileira permite a algumas crianças negras, enxergar beleza nas suas características pessoais, pele e nos seus cabelos, contribuindo assim com a formação afirmativa da identidade das mesmas. Neste sentido os contos Africanos contribuem mostrando a história da África e de sua cultura com referenciais positivos em seus diversos aspectos.

A escola enquanto espaço de formação de identidade e responsável por suscitar o respeito à diversidade e repensar suas práticas educativas, pois quando a questão racial é tratada como folclore ou somente em datas comemorativas, o espaço escolar continuará contribuindo para uma imagem estereotipada do negro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira”, e dá outras providências. 2003. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso 22 abr. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FERMIANO, Maria Belintane. & SANTOS, Adriane Santarosa dos. **Ensino de História para o Fundamental 1: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal**. 4. ed. São Paulo: Global, 2003.

GENNARI, E. **Um Breve Passeio pela História da Educação**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, Nº 29, Out., 2003.

MACÊDO, J. A. **Do Esquecimento ao Protagonismo: as Princesas Negras na Literatura Juvenil**. 86 f. Monografia (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba- -Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2017. Paraíba: UFPB, 2017.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/Dicei, 2013.

MOREIRA, D. & BATISTA SOBRINHO, A. **Casamentos Interraciais: o Homem Negro e a Rejeição da Mulher Negra**. In: COSTA, A. O. & AMADO, T. **Alternativas Escassas: Saúde, Sexualidade e Reprodução na América Latina**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem: Sugestão de um Quadro de Referência para a Interpretação do Material sobre Relações Raciais no Brasil**. São Paulo: Revista Anhembi, 1955.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: Entre as Representações dos Africanos no Imaginário Ocidental e o Ensino na História da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. 2007. 404f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **História e Cultura Afrobrasileira: Lei 10.639/2003 como Um Caminho para Formação Docente**. In: CAMARGO, Maria Aparecida Santana et al. (Org.). **Mosaico de Vivências Acadêmicas**. Cruz Alta; Santa Maria: Unicruz: Pallotti, 2012.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil [1894]**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1933.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças**. Cientistas, Instituições e Questão Racial do Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SKIDMORE, Thomas Elliot. Preto no Branco. **Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro**. 2. Ed. Trad. R. S. Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989 (Col. Estudos Brasileiros).

A PEDAGOGIA NOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS



FÁGNA BARBOSA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Araras (2009); Bacharel em Direito e nomeada pela OAB/SP para o cargo de Membro da Comissão do Direito Previdenciário e Acidentário para o triênio 2022-2024; Especialista em Direito Público e Educacional; Direito do Trabalho e Constitucional; Professor de Ensino Fundamental I pela SME/SP e diretora da EMEI Canal do Cocaia, DRE Capela do Socorro.

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar o contexto de formação do termo educação não formal a partir dos trabalhos de Paulo Freire na década de 1960. Por outro lado, esclarecer que os antecedentes dessa modalidade vêm justamente de uma educação popular projetada por esse grande educador. Embora a educação popular ou não formal a partir do pioneirismo de Paulo Freire fosse substituída pelo MOBREAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização, tal modalidade será apresentada como um processo das práticas de educação voltadas às classes populares por instituições das classes dirigentes que, por diversos mecanismos, direcionam a forma e o conteúdo da educação não escolar aos seus interesses. Nos tempos atuais há o envolvimento na educação não formal de instituições privadas, organizações não governamentais e poder público em projetos e propostas para atender a população de baixa renda e trabalhadores (as) e seus filhos. Portanto, além de explicar o conceito dessa educação, refletiremos sobre o papel do pedagogo nesses espaços de educação não formal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação não-formal; Educador social; Pedagogia social; Espaços não formais; Formação do Pedagogo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende discutir com embasamento em diferentes autores sobre a conceituação da educação não formal, desde o seu surgimento com os trabalhos do pedagogo e pioneiro da educação popular, Paulo Freire (1994) e a leitura crítica aqui apresentada, trata de um momento de mudança e da passagem da educação popular para a educação não formal até a formação do projeto Mobreal, que teve por objetivo diminuir a taxa de analfabetismo, o atendimento popular porém passou a atender interesses de classes dominantes. Especificamente focaremos num processo contínuo de análise do termo, demonstrando os espaços não escolares que agregam diferentes objetivos para suprir no período inverso da educação formal, necessidades que possam

ampliar os caminhos da população de baixa renda. Justifica-se a pesquisa com a intenção de discutir a importância dessa modalidade educacional como espaço de atuação do pedagogo, além de verificarmos que os currículos dos cursos de graduação em Pedagogia devem focar em outros âmbitos de atuação além da docência.

A PEDAGOGIA NOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS

O presente estudo sobre a educação não formal procurou entender no processo histórico, o surgimento desta modalidade de educação, além de explicar o próprio termo como campo da Pedagogia Social. Historicamente podemos estabelecer elos com o Brasil na sua fase ditatorial. Pensamos em fases, a nacional e com a importante atuação de Paulo Freire (1994) para tal modalidade. Ele é considerado o maior exemplo de educação não formal, uma vez no seu modelo, os educandos, nos círculos de cultura, discutem sua realidade e fazem, além da leitura da palavra, a leitura de mundo.

Como substituição a esse modelo, se instituiu os programas de alfabetização de adultos (MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização) e na fase internacional, em que os documentos da Unesco, consideram o uso do termo, educação não formal, pautado nos textos do pioneiro Philip Coombs, sendo esta modalidade uma empreitada entre a sociedade civil, poder público e entidades privadas.

Há uma confluência nas interpretações recentes que localizam o surgimento da educação não formal no Brasil na década de 1960, impulsionado pelo crescimento da importância da educação de adultos ou da educação popular fora da escola ou dos sistemas formais [...] Tal percurso histórico, no entanto, não pode ser lido de maneira linear, como resultado de um progresso de formas de educação alternativas ou não escolares, pois referem-se a princípios, concepções e práticas distintas. A leitura crítica aqui apresentada trata de um momento de inflexão da passagem da educação popular para a educação não formal, que se refere a um processo de açambarcamento das práticas de educação voltadas às classes populares por instituições das classes dirigentes que, por diversos mecanismos, logram subsumir a forma e o conteúdo da educação não escolar aos seus interesses. (CATINI, 2021, s/p.).

A educação acontece em espaços escolares e não escolares, pois estamos em aprendizagem contínua, de diferentes formas e com diferentes pessoas e em situações diversas. Assim como não há um modelo único de educação, ela pode e acontece em diferentes espaços. A educação é um fenômeno multifacetado e multidisciplinar e ocorre de diferentes modalidades. A Pedagogia não pode ser reduzida apenas à docência e deve ser entendida por viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos.

Nesse viés e ainda sobre o surgimento histórico da educação não formal, entendemos que essa modalidade de educação se direciona para a classe popular (AROEIRA GARCIA, 2008) e está associada as práticas da educação não escolar e tem relação com a assistência social e a capacitação para o trabalho bem como atividades voltadas para trabalhadores (as) e seus filhos.

A educação de adultos ganha expressão nas décadas de 1940 e 1950, mas foi apenas na década de 1960 que se verificou o direcionamento de diferentes práticas e com intervenção do governo. As experiências de alfabetização com Paulo Freire (1994) alcançaram êxitos, que as políticas públicas governamentais não alcançaram.

Nos primeiros anos da década de 1960, as exitosas experiências de alfabetização de trabalhadores e trabalhadoras rurais organizadas por Paulo Freire, tanto no Rio Grande do Norte, quanto em Pernambuco, ou em Natal, efetivaram aquilo que os governos e elites nacionais declaravam impossível: uma prática que poderia se desenhar como uma solução para o gigante analfabetismo, que excluía mais de cinquenta por cento da população trabalhadora brasileira. Além do que esses dados diziam sobre a desigualdade social, Paulo Freire destaca o papel da alfabetização na democratização de uma sociedade em pleno processo de mudança, além da possibilidade, a partir da alfabetização, da própria participação política pelo voto em um período de disputas entre projetos nacionais. (CATINI, 2021, s/p.).

A educação proposta por Paulo Freire (1994) criticava os métodos tradicionais de ensino, pelos quais o professor era o detentor do conhecimento e cabia aos alunos apenas aprenderem, negando os conhecimentos populares em prol de uma cultura enciclopédica. Ele vai além, e critica uma educação bancária, elitista e abre formas de discussão para formas de participação política popular. A prática da educação popular foi expandida por todo Brasil pelo (MEB), Movimento de Educação de Base, ligado a União Nacional dos Estudantes e continha características que não se encaixavam ao controle do Estado e sim com reivindicações diretas diante das lutas de trabalhadores.

Paulo Freire op cit Catini (2021) foi convidado pelo governo João Goulart (1961 a 1964), a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização e Cultura, porém quando as práticas governamentais se direcionavam a uma política educacional nacional no interior dos movimentos de reformas de base, aconteceu o Golpe Militar e o educador ficou preso e depois exilado no Chile. Em conjunto, houve a dura repressão contra os movimentos populares em todo o Brasil.

Foi nesse período que se iniciou o processo de educação voltada para trabalhadores e uma política associada a luta e ao esboço da educação não formal no Brasil. O governo militar em substituição a educação popular, colocou em prática em 1971, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em substituição ao programa de alfabetização das classes populares coordenado por Paulo Freire (1994).

A divulgação do Mobral também se dirige a uma determinada classe e coloca um sentido assistencial e que individualiza a prática que Paulo Freire tomava como ato coletivo: “Ensine o primeiro analfabeto que encontrar: a empregada, o jardineiro, a irmã da costureira, a costureira, a manicure. Com o material de alfabetização do Mobral, você ensina qualquer pessoa a ler e escrever em 90 dias”. A mais emblemática das propagandas do Mobral, no entanto, talvez seja a que se dirige diretamente aos empresários e inverte o sinal da educação de adultos que se praticava até então, colocando-a claramente a serviço da classe dominante. (CATINI, 2021, s/p.).

Então historicamente, o termo educação não formal, nasce da educação popular com Paulo Freire (1994) para depois ser relacionada a sociedade civil, entidades privadas e políticas sociais públicas. De acordo com Libâneo (2002, p.14), não podemos entender a Pedagogia como sinônimo apenas de docência. Pensar assim é produzir um reducionismo conceitual e estreitar o conceito da Pedagogia, pois os processos educacionais são amplos e a educação não formal e a formal contam com diferentes sujeitos. É preciso estender a visão do que é a Pedagogia e as suas ações. Um dos grandes desafios do pedagogo é atuar nas diferentes áreas do conhecimento e compreender as variadas práticas pedagógicas que surgem em diversos ambiente sociais de nossa contemporaneidade.

A educação não formal acontece em espaços não escolares e nem por isso ele deve ser menos organizado. Para tanto apresentaremos um quadro comparativo com as características dessas modalidades educacionais.

Quadro comparativo 1 – Modalidades educacionais

EDUCAÇÃO FORMAL	EDUCAÇÃO INFORMAL	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL
<p>Desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente definido.</p> <p>Tem um espaço próprio para ocorrer, ou seja, é institucionalizada.</p> <p>Tem como objetivo o ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, que preparam o indivíduo para atuar em sociedade como cidadão ativo.</p> <p>O aprender a conhecer está em primeiro plano.</p> <p>É metodicamente organizada e dividida por</p>	<p>É aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc.</p> <p>Suporte de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados.</p> <p>A educação informal pode ocorrer em vários espaços e envolve valores e a cultura própria de cada lugar.</p> <p>É um processo permanente e não organizado.</p>	<p>É aquela que se aprende nos processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.</p> <p>Proporciona conhecimento sobre o mundo que envolve os indivíduos e suas relações sociais. Trabalha com a subjetividade do grupo e contribui para sua construção identitária.</p>
ciclos e níveis de conhecimento.		

Disponível em: O que é educação formal, informal e não formal? - Ponto Didática (pontodidatica.com.br). Acesso 23 mar. 2023.

A prática da educação não-formal ocorre no período inverso da instituição escolar. De acordo com Libâneo (2002), podemos entender que a educação não-formal se refere às organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas para grupos sociais, educação cívica etc., com atividades de caráter intencional. Na cidade de São Paulo, verificamos como projeto assistencial e de educação não formal, o CJ (Centro para a Juventude), como exemplo dessa prática, existe outras entidades que se preocupam com a realidade social de crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade e caracterizados também pela desigualdade econômica. A realidade de muitas famílias é a preocupação em amparar os filhos durante suas atividades laborativas. (ADS, 2023, s/p.). Disponível em: Centro para Juventude (CJ) | Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social | Prefeitura da Cidade de São Paulo. Acesso em 31 mar. 2023.

Nessas instituições, são oferecidos projetos aos alunos que se ocupam com atividades produtivas ao invés de ficarem ociosos em casa ou na rua e sujeitos as diversas situações de violência do cotidiano. Em muitos projetos há para adolescentes aprendizes a oportunidade de

profissionalização para o primeiro emprego. Podemos concluir que a Pedagogia em espaços de educação não formais atende demandas de uma sociedade em constante mudança e tem como princípio incluir também indivíduos que não cumpriram os requisitos para se integrarem a esse modelo vigente de educação formal.

Desta forma verificamos instituições que oferecem uma consciência de pertencimento social e que tem como projeto melhorias cognitivas. O público-alvo desta pedagogia são jovens, crianças, adultos e idosos que muitas vezes estão em situação de vulnerabilidade social ou psicológica.

Os indivíduos ao longo de toda a trajetória de vida, adquirem conhecimentos com a sua experiência de vida, por relações interpessoais, no seio de sua família e em instituições educadoras formais e não formais. Está última acontece a partir da aprendizagem centrada e subjetiva, é uma educação fora da escola e que pode acontecer em instituições religiosas, organizações não governamentais, iniciativas privadas e programas públicos direcionados a sociedade. E qual seria o papel do pedagogo nessa modalidade de educação, quais são os saberes necessários para esta atuação no campo profissional?

Para que ocorra a atuação do pedagogo em espaços diversificados, se faz necessário o embasamento científico e uma reflexão sobre a formação do educador que vai atuar em diferentes espaços formais e não formais. Conforme falamos a educação ocorre em distintos espaços e não podemos mudar essa dinâmica, todos nós passamos por espaços além dos escolares.

Com a ampliação desses espaços de atuação profissional, os cursos de graduação em Pedagogia, deverão privilegiar a formação desses profissionais para atuar nos espaços de educação não formal e esses espaços devem oferecer a formação continuada desses profissionais, os quais devem valorizar os indivíduos colaborando para despertar um sentimento coletivo e de pertencimento a sociedade, pela qual se transforma com cidadãos mais críticos mudando a sua relação com o mundo.

Verificamos na área da assistência social o surgimento de diferentes programas de apoio socioeducativo, os quais incluem atividades complementares na trajetória de crianças e adolescentes ações de caráter compensatórias ao ensino formal. Tais atividades apoiadas e realizadas por instituições do terceiro setor e pelo poder público realizadas no período inverso ao escolar, recebem pessoas de baixa renda e ampliam a atuação do pedagogo.

Para que o trabalho seja desenvolvido em espaços não formais, o pedagogo deve respeitar algumas especificidades em sua formação e atuação nesses diferentes espaços:

Nesta perspectiva, consideramos pertinente que alguns princípios sejam observados, entre esses: 1- conhecimento da realidade da comunidade com a qual irá trabalhar; 2- necessidade de propostas que contemplem objetivos pedagógicos explícitos com relação ao ato educativo; 3 – observação das necessidades da comunidade envolvida, numa proposta fundamentada e sempre sistematizada; 4- clareza da ação - É preciso que se explicitem, num processo de conquista, também os pressupostos da ação do educador (compromisso social e político); 5 – refletir em conjunto com a comunidade sobre a necessidade da luta para manter e conquistar novos direitos, desenvolvendo trabalhos que contemplem o tema cidadania; 6- desenvolver o trabalho junto à comunidade, com apoio de outros profissionais e instituições presentes e também líderes comunitários; 7- utilizar-se de metodologias de pesquisa adequada e que visem transformações sociais; 8- identificar-se com a questão e a comunidade com a qual irá trabalhar. (PERRUDE e SILVA, 2013 s/p.).

Com o objetivo de verificar espaços de atuação dos pedagogos, e em campos de atuação, o que mais aparece são as categorias por ordem: empresas, hospitais, órgãos públicos, organizações não governamentais, grupos excluídos dos direitos sociais, dos programas educativos, educação à distância, museus e da pesquisa científica. Por outro lado e de uma forma ínfima, a atuação do pedagogo também foi verificada em hotéis, editoras e organismos internacionais.

De acordo com Libâneo (2011), a atuação pedagógica fora da escola está em diferentes espaços e numa diversidade de funções desempenhadas pelos pedagogos e a formação de profissionais para essas demandas devem ser incluídas. Concluímos então que a ação do pedagogo é primordial em contextos não escolares e existe a necessidade de os currículos da graduação se fortalecerem com visão nesses espaços não formais, visto que durante a pesquisa para a produção do artigo verificamos que há uma carência da educação não escolar nos currículos da Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deduzimos a partir da pesquisa pautada em diferentes autores, que a Educação não formal faz parte do progresso social e atende a sociedade como uma educação complementar a formal. Há demandas de diferentes grupos, que de uma forma contínua, dependem de projetos sociais, e esses deverão colaborar para que os agrupamentos se sintam valorizados e façam parte do pertencimento social, ou seja, favorece o exercício da cidadania de uma forma mais plena.

A educação acontece em espaços escolares e não escolares, pois estamos em aprendizagem contínua, de diferentes formas e com diferentes pessoas e em situações diversas. Assim como não há um modelo único de educação, ela pode e acontece em diferentes espaços. A educação é um fenômeno multifacetado e multidisciplinar e ocorre de diferentes modalidades. A Pedagogia não pode ser reduzida apenas à docência e deve ser entendida por viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos.

Podemos concluir que a Pedagogia em espaços de educação não formais atende demandas de uma sociedade em constante mudança e tem como princípio incluir também indivíduos que não cumpriram os requisitos para se integrarem a esse modelo vigente de educação formal. Desta forma verificamos instituições que oferecem uma consciência de pertencimento social e que tem como projeto melhorias cognitivas. O público-alvo desta pedagogia são jovens, crianças, adultos e idosos que muitas vezes estão em situação de vulnerabilidade social ou psicológica.

Com a ampliação desses espaços de atuação profissional, os cursos de graduação em Pedagogia, deverão privilegiar a formação desses profissionais. Verificamos também que a atuação do pedagogo aparece por ordem em empresas e na mesma proporção em hospitais, órgãos públicos, organizações não governamentais, grupos excluídos dos direitos sociais, dos programas educativos, educação à distância, museus e da pesquisa científica. Por outro lado e de uma forma ínfima, a atuação do pedagogo também foi verificada em hotéis, editoras e organismos internacionais.

Finalizando, nos amparamos em Libâneo (2011), a atuação pedagógica fora da escola está em diferentes espaços e numa diversidade de funções desempenhadas pelos pedagogos e a formação

de profissionais para essas demandas devem ser incluídas nos cursos de graduação em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

CIDADE DE SÃO PAULO. **Assistência e desenvolvimento social**. Centro para Juventude (CJ). Disponível em: Centro para Juventude (CJ) | Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social | Prefeitura da Cidade de São Paulo. Acesso em 31 mar. 2023.

AROEIRA GARCIA, Valéria. **O papel da questão social e da educação não formal nas discussões e ações educacionais**. Revista de Ciências da Educação, Americana, v. 10, n. 18, p. 65-97, 2008.

CATINI, Caroline. **Educação não formal: história e crítica de uma forma social**. Revista Educação e Pesquisa, vol. 47, e222980, 2021. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: Educação não formal: história e crítica de uma forma social (redalyc.org). Acesso 24 mar. 2023

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **O Mobral nasceu para negar meu método e meu discurso**. Entrevista concedida à Marilene Felinto e Mônica Rodrigues da Costa. Folha de São Paulo, 29 maio 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/29/mais!/13.html>. Acesso 16 mar. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: para que?** São Paulo: Cortez, 2002.

PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. In: PARK; FERNANDES; CARNICEL (Org.). **Palavras-chave em Educação não-formal**. Holambra: setembro; Campinas/CMU, 2007.

PERRUDE, Marleide Rodrigues e Silva, Ana Lucia Ferreira da. **Atuação do pedagogo em espaços não formais: algumas reflexões.** 4^a. EDIÇÃO REVISTA ELETRÔNICA PRO-DOCÊNCIA/UEL. Edição Nº. 4, Vol. 1, Jul-dez. 2013.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FATIMA CRISTINA FERREIRA ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2010); Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Metropolitana de Santos (2013); Pós-graduada em Educação e Musicoterapia pela Faculdade e Tecnologia Iracema (2019); Graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema (2019), Professora de Educação Infantil.

RESUMO

O intuito deste artigo é esclarecer como se deu no contexto da Educação Infantil o Ensino de Artes Virtuais e também sua importância em sala de aula, dentro das práticas pedagógicas e planejamento escolar. A histórica da Educação Infantil desde seu início, até os dias de hoje como está escrito na LDB 9394/96. Apresenta as artes visuais como linguagem do cotidiano escolar onde se mostra o papel da arte no desenvolvimento da criança e questiona o desempenho do docente no trabalho com as artes visuais na Educação Infantil. Ainda são esclarecidos, pelo olhar do docente desse nível de educação, seus anseios, angústias e perspectivas para mudar a realidade, onde muitos tem pouca consideração para com essa disciplina, tão importante para o desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Arte Visual; Prática- Pedagógica; Educação- Infantil; Desenvolvimento- Infantil.

CONJUNTURA HISTÓRICA DO ENSINO DA ARTE

Para entendermos e admitirmos melhor a responsabilidade como docente da disciplina de Artes é fundamental sabermos como a arte vem sendo ensinada, as suas relações e afinidades com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas informações podemos distinguir na construção histórica e explicarmos como estamos agindo e como queremos construir essa história.

Deste modo, os saberes educacionais empregados em aula vinculam-se a uma pedagogia, um preceito de educação escolar. Ao mesmo, as nossas práticas e teorias educativas estão repletas de intuições ideológicas e filosóficas que influenciam tal pedagogia. É evidente que isto advém com o ensino escolar de arte, ou seja, a compreensão de mundo precisa fundamentar as relações que se constrói entre as aulas de arte e as mudanças que acreditamos ser de notoriedade na sociedade.

CONJUNTURA HISTÓRICA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Entende-se que o Ensino da Arte no Brasil sempre foi um assunto polêmico e o seu reconhecimento dentro do currículo foi constantemente reconhecida, entretanto, sem desenvolver e expandir meios para o seu efetivo e essencial aproveitamento em sala de aula, apenas polarizada em atividades artísticas direcionadas para desenhos, trabalhos manuais e artes aplicadas. Assim, uma criança pode criar e recriar seu mundo e a si mesmo, dentro e fora do universo escolar, num natural inconformismo com o pronto, o instituído. Para viver a inventividade como um potencial humano é preciso e evidente viver a capacidade da crítica, a atitude e o estilo de pensar o mundo e refletir sobre tal pensamento como um processo em construção do qual se é mais espectador, se é autor do processo. Devendo levar em conta que a Arte é uma interpretação da vida e ela vincula-se a fatores sociais, políticos, religiosos e simbólicos excedendo o prático, ou seja, a Arte está densamente relacionada a uma época, lugar, estrutura social e a personalidade do ser humano.

Portanto a história do ensino de arte no Brasil não é difícil de entender. Ao longo dos anos, a arte evoluiu em vários aspectos importantes e fáceis de observar. Vê-se que em todos os seus acontecimentos históricos houve progressos nos quatro campos da arte, ou seja, no ensino das artes plásticas, na arte cênica trazida pelos lusos na época do Renascimento, na música muito apreciada pela família real e nas artes plásticas. Em termos de objetivos, formação e atuação docente, mas, sobretudo em termos de política educacional, bem como de abordagens filosóficas, pedagógicas e estéticas, diferentes tendências se encontra.

Este ensino distingue-se pela concepção humanista e filosófica que limita as tendências tradicionalistas e a escola nova. Em última análise, cada momento tem suas próprias características.

Destacamos um resumo das tendências pedagógicas mais influentes no ensino de arte no Brasil com o objetivo de compreender a prática pedagógica da arte e sua relação com a vida brasileira. Entre as tendências pedagógicas Atualmente, nas escolas primárias e secundárias brasileiras, bem como no ensino superior, percebe-se a influência persistente das tendências tradicionais - visão escolástica e técnica - que permeiam a ação dos professores no ensino-aprendizagem da arte. Tantas décadas se passaram e elas continuam fortes em muitas instituições de ensino, na prática de um grande número de professores.

A pedagogia tradicional lida com a universalização do conhecimento. A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem a função temporal de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com as habilidades individuais [...]. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classe, pois embora a ideia de igualdade de oportunidades seja difundida, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 1989, pp. 21-22).

A tendência emancipatória progressista tem sua origem diretamente ligada ao método de alfabetização de Paulo Freire. Nessa concepção, o homem é considerado um ser situado em um mundo material, concreto e fechado econômico, social e ideologicamente. A pedagogia progressista liberal, por outro lado, se baseia em uma tendência à liberdade total; por isso, atribuem mais importância ao processo de aprendizagem em grupo do que ao conteúdo de ensino.

Estudar as tendências pedagógicas permite aos professores de arte compreender a dimensão política que existe na pedagogia que adotam nas escolas e universidades, pois sua atuação em sala de aula é resultado dessas escolhas. Não existe abordagem pedagógica neutra, todos estão comprometido com uma ou outra ideia, dominante ou dominado. Cabe assim ao professor de arte manter-se alerta e atentos para que saiba fazer a escolha certa e não fique sem conhecimento do serviço que pretendem prestar.

O ENSINO DE ARTES NA ESCOLA

Entendemos que o Ensino das Artes Visuais é uma disciplina curricular tão importante quanto às demais e não podem ser vistas tão somente como um entretenimento em nossas Escolas de Educação Infantil. Para isso é imprescindível que nossos educadores sejam capacitados, habilitados, licenciados e preparados para formarem, nos alunos, o conhecimento de mundo por meio das Artes Visuais.

Além disso, as escolas infantis precisam manusear com as crianças diversos objetos e materiais, explorando e indagando suas qualidades, características e possibilidades de manuseio para adentrar em contato com as mais variadas formas de expressão artística. Sabe-se, também, que a criança recebe influencia da arte desde cedo, sejam por meio de imagens e atos de produções artísticas que assistem na TV, notam em computadores, observam em gibis, rótulos, obras de arte, vídeo, trabalhos artísticos de outras crianças, etc.

Assim sendo, a criança chega à escola com um amplo histórico e repertório a respeito de arte. De tal modo que os educadores, como mediadores irão perceber esse conhecimento por meio de novas experiências. A arte define em cada ser humana o cognitivo e a afetividade, visto que é por meio dela que se propaga o que experimentamos ou sentimos; o que pensamos, como estamos e como anda nosso relacionamento com as pessoas ao nosso redor e com toda a sociedade.

Segundo RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

“As artes exprimem, transmitem e atribuem sentido a sensações, percepções, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da composição 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, etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são qualidades e características da criação artística. A conexão entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, atribuem caráter significativo às Artes Visuais”. (RCNEI, 1998, p.84).

Neste sentido, as instituições de Ensino de Educação Infantil precisam oferecer ambientes favoráveis, em que a criança possa se manifestar de forma espontânea e prazerosa, uma vez que, por meio do trabalho com a arte, a criança pode exteriorizar seus sentimentos, suas emoções.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA INFÂNCIA

O ensino com as crianças da Educação Infantil deve-se levar em consideração o processo de aprendizagem que se desempenha conforme as etapas de desenvolvimento e formação da criança, logo, trabalhar com as Artes Visuais induz a diferentes facetas da personalidade, que são construídos na infância e, a arte, pode ajudar na organização desta construção envolvendo a imaginação, a criação, todavia, a criança não aceita esses recursos, sendo de responsabilidade do profissional da educação nortear os educandos para uma melhor construção. Entretanto, é bom ressaltar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em consideração o processo de amadurecimento da criança de modo geral e suas qualidades individuais, é evidente sugerir e recomendar situações que a estimulem à conquista lentamente da autonomia e da individualidade em seus mais variados contextos.

A criança desenvolve sua cultura artística fazendo, conhecendo e apreciando obras de arte, como atos que integram percepção, pensamento, aprendizado, lembrança, imaginação, sentimento, expressão e comunicação.

A realização do trabalho pessoal e a valorização do seu trabalho, do trabalho dos amigos e do trabalho dos artistas se fazem articulando as ideias, os sentimentos, os pressupostos e os planos pessoais que as crianças constroem e transformam ao interagir com diversos conteúdos artísticos nesse diálogo em processo.

O conhecimento da arte abre para a criança perspectivas de compreensão do mundo, em que há uma dimensão poética, ou seja, a arte ensina que nossas vivências produzem movimentos de transformação permanente, necessidade de rearranjar referências a cada momento, ser flexíveis. Isso significa que a criatividade e o conhecimento são inseparáveis e que a flexibilidade é uma condição essencial para a aprendizagem.

Ao aprender arte na escola, as crianças poderão integrar os múltiplos sentidos que existem nas dimensões real e virtual, no sonho e na realidade. Essa integração é necessária para construir suas identidades e sua consciência, levando a uma melhor compreensão de sua difusão e participação na sociedade.

A ARTE NA CONJUNTURA ATUAL

Percebe-se que muitos assuntos atrelados à Arte na Contemporaneidade geral estão em discussões, ainda mais no que se refere ao ensino. É proposto por Bastos (2005) que o ensino da Arte Contemporânea precisa se ajustar pela prática educativa empenhada com a liberdade e a consciência. De acordo com a autora:

“Uma visão ampla e inclusiva do mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais, inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social”. (Bastos, 2005, p. 229).

Compreende-se que os recursos de linguagem aproveitados nas Artes Visuais são distintos. Assim, se apreciarmos uma obra artística, discernimos a superfície, a linha, as formas, as cores, as transparências, as texturas, os volumes, o movimento, a técnica. Logo, ao considerarmos cada um desses elementos, Prosser (2012, p.47) espera que poderemos auferir subsídios necessários sobre o autor, sua visão de mundo e sua época.

ARTE VISUAL E SUA IMPORTÂNCIA

“A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, pois não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor como construção humana, ser apropriado por todos”. (IAVELBERG, 2003, p.43).

Avaliando e apreciando a arte o aluno torna-se suscetível de entender sua realidade cotidiana mais vivamente, distinguindo e reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta. Solicitando todos os sentidos, como portas de entrada para uma percepção mais significativa e expressiva. Este trabalho realça a importância e a seriedade de uma educação de qualidade, em que o professor deve criar um espaço de construção e de descoberta, encorajando as crianças a expandir e aperfeiçoar a sua criatividade.

Nos RCNEI (1998), o significado de criança está disposto como sendo:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (BRASIL, 1998, p.21).

Deste modo, a criança ao constituir interações com as pessoas e o meio em que vive ela estará construindo o seu conhecimento e expandindo suas suposições sobre o mundo. Todo e qualquer professor das séries iniciais, deveriam se qualificar nesta área, já que, não sendo habilitados, prejudicam e anulam o gosto do trabalho em Artes. Precisa-se trabalhar Educação em Arte como processo de conhecimento dos alunos. Assim, a disciplina de Artística se faz imprescindível e indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois trabalhar a Arte é uma maneira de trabalhar a história e a crítica às questões sociais. Então, buscar a Arte nas escolas é contribuir e colaborar para a formação e o desenvolvimento de pessoas críticas, participativas, criativas, ou seja, é colaborar com a democracia.

Segundo Eisner (2008):

“Há quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas as veem. Elas entendem o lugar da arte por meio dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Além disso, [...] as artes envolvem aspectos estéticos que estão relacionados à educação da visão, ao saboreio das imagens, à leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço; e propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, pensar sobre as artes e por meio das artes”. (EISNER, 2008, p.85).

A arte é uma maneira especial de cada criança expressar emoções e sentimentos. Para um adulto, a arte é um reflexo da história ou cultura que ele experimentou. Para a criança é espontâneo, natural e, sem que ela perceba, está expressando o que está passando naquele momento de sua vida – mesmo que mal esteja passando por isso.

A arte tem múltiplas funções no desenvolvimento da criança, confira:

- Expressar emoções

Por meio da arte, as crianças expressam seus sentimentos primeiro rabiscando e depois desenhando, desenhando, cantarolando e dançando. A escolha das cores, o estilo dos traços ou pinceladas, os objetos de desenho/pintura: tudo isso revela o que as crianças pensam.

- Estimula a criatividade

A arte facilita o surgimento da criatividade. A partir do rabisco, a criança tem múltiplas possibilidades de criar algo que possa usar à vontade

- Estimular a escrita

Ao rabiscar, a criança pode treinar suas habilidades com o lápis, o que é necessário para escrever. Ao desenhar com lápis de cor, canetas, pincéis, giz de cera ou mesmo com os dedos, os movimentos que seu filho faz com as mãos o ajudarão a aprender a ler.

- Coordenação motora

Esboçar, pintar, modelar e exercícios minuciosamente elaborados são propícios ao desenvolvimento da coordenação motora fina.

Essas são apenas algumas das muitas outras funções que a arte pode desempenhar na vida de uma criança.

Crianças criando arte não são apenas crianças gastando tempo, são crianças criando habilidades para o desenvolvimento infantil.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO PROCESSO EDUCATIVO



Fonte: **Publicações Ciclo do Conhecimento.**

O INCENTIVO À ARTE EM CASA

É de suma importância tornar a experiência de ensinar arte agradável e prazerosa. Portanto, não faz sentido forçar as crianças a gostar de livros ou acreditar que simplesmente comprar tinta sobre tela vai incentivá-las a gostar de pintar. A melhor forma de introduzir a arte em casa é por meio dos hábitos dos pais e da família. Por exemplo, em vez de tocar música orquestral durante o passeio, ouça música clássica ou instrumental localmente (desde que seja o que você gosta) para mostrar a seus filhos que o sucesso é mais do que rádio ou TV.

Outro bom hábito é levá-los a eventos culturais, como apresentações teatrais, de artes plásticas, cinemas e shows. Certifique-se de que sejam produtos adequados à idade e que todos se divirtam, mas a experiência se torne agradável e não uma tarefa árdua. Por meio da arte, as crianças descobrem um novo mundo com histórias e desafios que ampliam seus conhecimentos e as ajudam a desenvolver novas formas de raciocínio. É responsabilidade dos pais e educadores orientar as crianças nessa descoberta e garantir que ela já seja muito benéfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o exposto e a reflexão proposta pelo presente trabalho, a respeito de: Artes Visuais na Educação Infantil concedeu-nos a compreensão da importância e a magnitude da arte para o desenvolvimento e a formação infantil. Seguindo a concepção histórica da Educação Infantil, em seus primeiros passos até as atuais conquistas concebida por meio da LDB 9394/96, que estabeleceu esta como a principal etapa da Educação Básica, além disso, compreendeu-se que este é um período fundamental para a conquista de mundo na criança de 0 a 6 anos.

Graças a vários estudos, esta compreensão foi plausível, pois evidenciaram o sucessivo interesse em resgatar o status da infância e todas as distinções que lhe são essenciais como: as brincadeiras, a criatividade, as linguagens que lhe são próprias. Tal relevância manifestou-se visível e concreta na legislação que regulamenta a Educação Infantil hoje, no Brasil, e que faz parte de um procedimento sócio histórico no qual o ensino infantil está inserido, a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, de 1998.

Bem como, o amparo legal de diversos pesquisadores que focalizam em seus trabalhos o reconhecimento da Educação Infantil para o desenvolvimento e a formação da criança. Visto que a Educação Infantil assegura o desenvolvimento infantil, a partir do instante que se valoriza e expande os conhecimentos da criança, permitindo-lhes a composição e a estrutura de sua autonomia, criatividade e cidadania. Nesta conjuntura, o Ensino de Artes nesta etapa inicial da Educação Básica é fundamental e indispensável, pois suscita os meios da expressão humana.

Na acepção de engrandecer a arte na Educação Infantil, o RCNEI (1998) privilegia e favorece este enfoque, admitindo e consentindo que o ensino da arte permita o desenvolvimento e a evolução do conhecimento da criança, suas habilidades, competências, aptidões e a descoberta de suas competências, o que por si só já esclarece a presença da arte no contexto e na conjuntura da

educação.

Como em qualquer outra especificidade, o trabalho com as artes visuais consente que a criança se comunique, exponha seus sentimentos, seus pensamentos, à medida que uma forma de linguagem, que pode ser compreendida, essencialmente por meio do desenho infantil, já que é por meio dele que a criança idealiza seu espaço, sua realidade, ou seja, o desenho é o jeito de expressar da criança.

Assim, se desenvolve por meio da arte a ampliação entre os aspectos sensíveis, intuitivos, estéticos e cognitivos a ascensão da interação e comunicação com o mundo e a sociedade procurando, por meio destes a composição de diálogo, solidariedade, a justiça, o respeito mútuo, a valorização do ser humano, a paz e cuidados com a natureza, é o desígnio essencial e fundamental na Educação de Artes na Educação Infantil.

Logo, a arte fomenta o desenvolvimento do conhecimento de mundo que possuem. Além do manuseio de diversos objetos e materiais, a exploração e a sondagem de suas peculiaridades e características, propriedades e possibilidades de manuseio e ao entrar em contato com as diferentes formas de expressão artística, como ainda o uso de diferentes materiais gráficos, plásticos, naturais e descartáveis acerca de diversas superfícies pode expandir suas possibilidades de manifestação, expressão e comunicação das crianças.

Enfim, concluímos, por meio deste trabalho que o ensino de artes visuais na contemporaneidade deve adequar-se as novas formas socioculturais de se fazer e abranger as representações visuais na nossa sociedade. É evidente que o conceito acerca do que é entendido como arte foi democratizado e modificado, assim como nossa forma de vida e nossa mentalidade, a partir da influência e concepção de uma nova realidade midiaticizada. Ainda, o processo de ensino-aprendizagem também mudou, visto que, além de contarmos com novos meios que a tecnologia põe ao nosso alcance e que incorporamos as nossas aulas, o ensino para compreensão das representações culturais de caráter visual é um dos maiores desafios da arte na educação contemporânea.

Portanto concluímos que em relação às Artes, é por meio delas que as crianças desenvolvem e ampliam o conhecimento em diversas produções artísticas e, sendo assim, deve ser instigada por meio de atividades lúdicas que ampliem e expandam a livre expressão da criança. Do mesmo modo, a importância das Artes Visuais na Educação Infantil propende não à seriedade da beleza estética, mas a capacidade e aptidão da criança de produzir e criar de acordo com suas habilidades e seu olhar de mundo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. In: **Conceitos e Terminologias. Aquecendo uma transformação**. Atitudes e Valores no Ensino da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BASTOS, Flávia M. **O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade.** In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea.** Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BIASOLI, Carmem L. A. **A Formação do Professor de Arte. Do Ensaio à Encenação.** São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

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

EISNER, Elliot W. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, pó. 2-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf. Acesso 17 mar. 2023.

FERREIRA, Aurora. **A criança e arte: o dia-dia na sala de aula.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na Educação Escolar.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 73.

GOULART, Julmara. **Trabalhando a Arte como conhecimento na Educação Infantil**. Revista de Iniciação Científica. V. 4, n. 1. 2006.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre; Artemed, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Loyola, 1989.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998, p. 14.

OLIVEIRA, Maria Izete. **Educação Infantil: Legislação e Prática Pedagógica**. In: Revista Psicologia da Educação. N. 27. São Paulo: Dez/2008. Disponível em www.pepsic.bvsalud.org/scielo.com. Acesso 17 mar. 2023.

SILVA, Daniel Vieira da. **Psicomotricidade**. Curitiba:IESDE Brasil S.A, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 56.

PORTAL EDUCAÇÃO - Acesso 13 abr. 2023, <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/19225/friedrich-froebel-o-pai-do-jardim-de-infancia#ixzz3KV8JRnqk>. Acesso 13 abr. 2023.

A CULTURA AFRICANA NO ÂMBITO ESCOLAR



FELIPE WILLIAM MARQUES MARTINS

Graduação em Educação Musical e Letramento pela Faculdade Interativa de São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: felipemmartins@gmail.com.

RESUMO

Ensejando a concretização do reconhecimento da identidade, história e cultura de um grupo étnico, o presente trabalho possibilitou reconhecimento, igualdade das raízes africanas da nação brasileira. Outrossim, objetivou-se discutir questões relacionadas à inserção do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sobre a relevância e necessidade da aplicabilidade da temática no contexto escolar, na procura por valorizar os sujeitos e sua cultura. Neste contexto, pensou-se na seguinte questão problema: Quais trabalhos são inseridos no cotidiano da sala de aula para que haja a real inserção do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Assim, a pesquisa em questão, utilizou como metodologias: a pesquisa qualitativa e bibliográfica, em revistas, livros e sites que abordavam sobre a mesma ou temática semelhante. Como principais resultados, destacam-se: uma conotação de história, com enredo simples, o tema da inclusão do negro e da diversidade valorizando o negro e sua identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano Escolar; História; Cultura Africana.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país do continente americano que recebeu o maior fluxo de africanos escravizados entre os séculos XVI e XIX, com negros e mestiços descendentes da África, que atualmente representam hoje um número muito grande da população brasileira, onde tiveram uma notável participação na formação do nosso povo, na sua economia, sua cultura e sua história, contribuindo de forma decisiva para modelar a cultura e a identidade brasileira.

A meta deste esboço sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana objetiva a concretização do reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura de um grupo étnico, que concentra a maior parte da população brasileira: os negros.

A guia dessas orientações, tem se constituído incumbências das instituições de ensino, que ofertam cursos na modalidade de licenciatura e criação de horizontes reais de planejamento. Contudo, a medida corresponde ao cumprimento das expectativas o que prescinde o desenvolvimento de unidades de estudos, assim como projetos e programas, com fins à apropriação, de forma abrangente, sobre o componente curricular.

Vale inferir, que a presente pesquisa é qualitativa e bibliográfica, tendo sido utilizadas revistas, livros e sites que abordavam sobre a mesma ou temática semelhante. Uma pesquisa qualitativa, segundo Veal (2011), envolve a coleta de uma grande quantidade de informações, porém, sobre um pequeno número de pessoas.

A informação coletada geralmente não é apresentada de forma numérica. Para Strauss (2008), a pesquisa qualitativa pode se referir à investigação sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, também sobre o funcionamento organizacional e relacionado também a movimentos sociais.

A pesquisa tem enfoque exploratório, que segundo Dencker (1998) busca aprimorar ideias e descobrir instituições. Caracteriza-se, também, por possuir um planejamento flexível, envolvendo em geral levantamento bibliográfico. Uma pesquisa bibliográfica, por sua vez, é desenvolvida a partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos, entretanto fundamentam o objeto de estudo (GIL, 2009).

Sobre isso, Dencker (1998) afirma que tal pesquisa consiste em utilizar material já elaborado como livros e artigos científicos. Já Gil (2008) apresenta que sua principal vantagem reside no fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Assim sendo, destaca-se o fato de ser necessário discutir sobre a temática de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em prol da comunidade, onde necessitam que seus professores tenham novos olhares sobre a questão supracitada, refletindo, direta e indiretamente, nas diversas relações socioculturais existentes no cotidiano das pessoas, o qual deve ser baseado no respeito mútuo e na liberdade de expressão.

A pesquisa em questão tem interesse em estudos relacionados com o ensino de história, em especial a relacionada com a cultura Africana e Afro-brasileira, com perspectivas de ampliar estudos e possibilitar divulgação sobre a temática em âmbito local e aos que tiverem acesso ao trabalho em qualquer lugar.

Em consonância com os documentos oficiais, a Educação das Relações Étnico Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, têm o seu aporte obrigatório nos currículos escolares. Devendo alcançar desenvoltura por meio da veiculação de conteúdos, competências, atitudes e valores que agreguem a operacionalização docente de suas temáticas em sala de aula. E estes enfoques, que ficarão ao encargo das deliberações das Instituições de ensino e seu corpo docente, conforme vem explicitando o Parecer CNE/CP n. 3/2004 (BRASIL, 2004).

O ensino das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro brasileira e

Africana, tornou-se obrigatório por lei, sendo importante que o educador trabalhe nos conteúdos, competências, atitudes e valores em sala de aula.

Para Fonseca (2003, p. 101), relata que:

Nesse contexto sociocultural e educacional processa-se de forma intensa o debate acerca dos paradigmas, das relações entre os padrões e níveis de conhecimento, das concepções de educação e da escola, o que evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas dos professores no interior dos diferentes espaços educativos.

O debate acerca dos paradigmas foram imprescindíveis pois necessitava repensar sobre as práticas pedagógicas dos professores no cotidiano da sala de aula. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 sofreu significativas alterações.

Os estabelecimentos de ensino, consoante o Art. 26-A da LDBEN, assumiram o estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2003). A lei estabelecia a obrigatoriedade da História e Cultura Africana e dos Afro brasileiros no currículo escolar, e em 1996 sofreu significativas alterações em seu conteúdo incluindo aspectos da formação da população brasileira e dos dois grupos étnicos.

A escolarização das classes escolares estava direcionada aos indivíduos livres daquela época, e aos escravos cabiam a obediência aos seus senhores, sem ter direitos a educação. Assim, tão contundente quanto destacar a base legal da obrigatoriedade da temática, entende-se que seja a assimilação de que o ensino da História Africana não se refere exclusivamente a ensinar a História em si, como um conteúdo escolar a mais.

A escola e a sociedade não estão dissociadas, e que muitas vezes, existe uma dissociação no espaço escolar, a família não cumpre com seu dever de participar da vida estudantil de seu filho, onde não participa de reuniões escolares, não se preocupa com as tarefas escolares, e faz cobranças aos educadores sobre a educação das crianças, assim, tem percebe esse distanciamento da família com relação ao ambiente escolar.

É justamente com relação aos preconceitos adquiridos em um processo de informação distorcida sobre a África e sobre os africanos, que esta história necessita ser questionada e ensinada nas escolas. Sendo assim, percebe-se que as reivindicações propostas tecem apontamentos para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de ações empenhadas na valorização da história e cultura da formação da sociedade brasileira.

É essencial, por conseguinte, conhecer as raízes que a miscigenaram. Não convém deixar passar de forma despercebida a relevância herdada pela cultura africana e indígena, na proposição de novos rumos para a educação atual.

PROBLEMA

Quais conteúdos devem ser trabalhados e inseridos no cotidiano da sala de aula para que haja a real inserção do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

OBJETIVO

O estudo presente visa como objetivo apresentar os fundamentos teóricos, acerca da maneira como o professor deve trabalhar a disciplina de História no cotidiano escolar, sendo este conteúdo imprescindível que contribui para a formação do povo brasileiro e a cultura Afro brasileira e Africana.

JUSTIFICATIVA

A escola e a sociedade não estão dissociadas, e que muitas vezes, existe uma dissociação no espaço escolar, a família não cumpre com seu dever de participar da vida estudantil de seu filho, onde não participa de reuniões escolares, não se preocupa com as tarefas escolares, e faz cobranças aos educadores sobre a educação das crianças, assim, tem percebe esse distanciamento da família com relação ao ambiente escolar.

É justamente com relação aos preconceitos adquiridos em um processo de informação distorcida sobre a África e sobre os africanos, que esta história necessita ser questionada e ensinada nas escolas.

Sendo assim, percebe-se que as reivindicações propostas tecem apontamentos para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de ações empenhadas na valorização da história e cultura da formação da sociedade brasileira.

MÉTODO

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

A fundamentação teórica, por sua vez, pautou se na ótica de autores como: Abreu (2007), Azevedo Neto (2009), Brasil (2003, 2004, 2008), Bittencourt (2004), Cavalleiro (2005, 2011), Carvalho (2006), Freire (1992), Fonseca (2003), Gomes (2001), Menezes (2002), Rosa (2006), Santos (2005), Santos (1987), dentre outros.

FUNDAMENTAÇÃO

O Brasil é um país formado por uma rica cultura, e diferentes povos precisando que a educação seja moldada pela mudança e a transformação, almejando assim uma estrutura do currículo voltado, para a realidade do povo brasileiro.

Assim sendo, a história dos antepassados do nosso país requer que os educadores façam uma recriação e integrem seus alunos, de modo que possa atender e contemplem as abordagens

históricas, ao ponto que é urgente (re) pensar um ensino respaldado pelo respeito às matrizes culturais, a partir das quais se construa a identidade do educando.

Assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social (BRASIL, 1998).

Assim os direitos sociais são assegurados por lei, e importantes para o desenvolvimento da cidadania, e cabe a escola construir uma sociedade justa e com valores, respeitando todos igualmente sem preconceito.

Segundo Paixão (2007, p. 53), traduz que:

A inserção do estudo de história e cultura da África e afro-brasileira é uma antiga reivindicação do movimento negro, que contribuiu para elaboração da lei 10639/03: ao movimento social negro tem-se constituído como um movimento importante na sociedade brasileira. A história é repleta das ações de rebeldia, de luta e libertação da população negra, desde o início da escravidão no Brasil. Os quilombos são sinais vivos dessa organização e resistência.

O movimento negro lutava por igualdade entre todos, pela liberdade e pelos direitos dos que um dia foram escravizados, e por seu lugar na sociedade.

Esses pontos, por sua vez, referendam a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, sem desprezar outros grupos étnicos que formulam o contingente populacional brasileiro, que são os indígenas, europeus e asiáticos (BRASIL, 2004).

As raízes africanas, indígenas, europeus e asiáticos tiveram sua participação na formação da sociedade brasileira, pois contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do país.

A intenção de transformação da educação brasileira que procura a valorização da história e da cultura dos africanos e afrodescendentes busca eliminar os fatores de exclusão das populações descendentes dos africanos que se proliferam desde o Brasil colônia (ROSA, 2006).

Assim, por meio do ensino das culturas os educadores objetiva valorizar a história desses povos, bem como, a sociedade diminuir com o preconceito que existe desde o Brasil colônia.

Nesse sentido, Brasil (BNCC, 1998, p. 302), menciona que:

A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distingam as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade.

É importante que sejam mantidas a heterogeneidade e as particularidades dos grupos, valorizando sua identidade, e que os alunos possam reconhecer essas diferenças. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma multicultural e pluriétnica, capaz de construir uma nação democrática (CNE, 2004).

O estudo de temas decorrentes da cultura afro-brasileira e africana é relevante porque assim todos os brasileiros possam conhecer sua história e exercer a sua cidadania.

De um lado os professores de história queixam-se do desinteresse e apatia de seus alunos que, distanciados de um passado orgânico e de uma consciência clara a respeito do valor da educação e de suas práxis, perdem-se em meio a um conjunto de ações cotidianas desprovidas de sentido e não conseguem estabelecer claras relações entre aquilo que estudam em termos de conteúdos históricos e sua vida real (ABREU, 2007).

O desinteresse e apatia dos alunos com relação a história e a cultura afro brasileira e africana, faz com esses não entendam o conteúdo abordado e sala de aula pelo professor.

A escola foi criada como instituição educativa, isto é, para transmitir às novas gerações elementos culturais necessários para a participação na vida social, conforme a divisão do trabalho, do poder e do saber (MENEZES, 2002).

A instituição escolar é um lugar pelo qual são transmitidos elementos culturais pelos educadores, onde esse conhecimento propicia desenvolvimento aos aluno, bem como saber e participação na sociedade.

Para Carvalho (2006, p. 212), traduz que:

No entanto, eles ainda encontram problemas no processo de sua plena integração social e no exercício de seus direitos de cidadania. Seria necessária a construção de uma aliança negro-branco-indígena pela inclusão racial, que permitiria a associação entre os movimentos negros e indígenas na construção e reconstrução de uma história com eles hermanados visando à superação da brutal e inaceitável desigualdade étnica hoje existente na sociedade brasileira.

A inserção desses conteúdos no currículo escolar recebe um degrau otimista. Significa despir os conteúdos dos estereótipos tradicionalmente reproduzidos nos bancos escolares. Estereótipos que, por sua vez, têm dado continuidade à hegemonia de um currículo eurocêntrico, machista, racista e capitalista. Com efeito, trazer a História e a Cultura africana para a sala de aula, revela a importância do negro para a formação da sociedade brasileira (SANTOS, 2005).

Os parâmetros são imprescindíveis porque objetiva explicar, entender e conviver os procedimentos, técnicas e habilidades desenvolvidas no entorno do âmbito escolar pelo professor.

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um para si somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo “todo-poderosíssimo” de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992).

A cultura é um direito de todos, e por meio da multiculturalidade os indivíduos conquistaram a liberdade, sem medos e poder, e cada uma apesar de diferente deve ser respeitada e livre. A sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade étnica, sendo este produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário três grupos distintos: portugueses, índios e negros de origem africana.

Esse contato favoreceu o intercuro dessas culturas, levando à construção de um país inegavelmente miscigenado, multifacetado, ou seja, uma unicidade marcada pelo antagonismo e

pela imprevisibilidade (MENEZES, 2002). Com a origem três grupos distintos: portugueses, índios e negros de origem africana, a sociedade brasileira caracteriza pela pluralidade étnica, propiciando a construção de um país miscigenado.

O grande compromisso dos educadores é vivenciar a prática pedagógica, desejando uma educação de qualidade em que todos possam alcançar a igualdade, a alegria, à esperança e a liberdade entre os povos.

As práticas desenvolvidas nas escolas suscitam indagações pertinentes, como: Quais significados a tais datas são atribuídos e que lugar ocupam no cenário das preocupações, percepções e discursos docentes (SILVA, 2004).

As práticas desenvolvidas no âmbito escolar são pertinentes, porque a partir destas os educadores pode desenvolver seu trabalho, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. E assim, uma situação que corrobora para isso é o fato de os personagens negros que contribuíram para a formação sociopolítica e cultural do país serem ignorados ou tratados equivocadamente na mídia e nos livros escolares (CAVALLEIRO, 2005).

Os personagens negros que tanto contribuíram para a formação cultural do país são ignorados e tratados como indigentes nos livros escolares e por indivíduos na sociedade.

Desse modo, é importante que os educadores tenham uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, e estejam embasados, para assegurar uma educação de maneira ética e consciente, bem como assegurar um ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado, e os debates acerca do ensino de história, surgiram com o intuito de fazer uma discussão sobre a importância de se trabalhar na disciplina de história Cultura Afro-Brasileira e Africana na sala de aula, objetivando detalhar as contribuições dos negros e índios para a formação do povo brasileiro.

O esboço sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propicia reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura de um grupo étnico, que concentra a maior parte da população brasileira. A pesquisa foi realizada sendo relevante para que conheça a história e as principais contribuições desses povos para a nossa sociedade, onde oportuniza aos educadores trabalhar essa temática, em diversos ângulos do âmbito escolar, onde possa realizar seu trabalho pedagógico de forma significativa, para a construção do conhecimento do aluno utilizando diversos recursos metodológicos.

Sendo assim, esse conteúdo sobre o ensino de história no cotidiano da sala de aula, os professores procuram inserir no currículo escolar, para que sejam superados obstáculos do dia a dia, inserindo conteúdo para trabalhar valores, conscientizando os educadores contra a discriminação. Como a escola vem discutindo o ensino de história para que possamos conhecer a cultura de nosso país.

Assim sendo, ao Estimular a participação das crianças em atividades que envolvam brincadeiras, jogos e conotações de histórias e canções que remetam às tradições culturais de suas comunidades e de outros grupos como estratégias. É o momento de falar sobre a colonização portuguesa no país e traçar um paralelo com a realidade social dos negros hoje, sob a premissa de que, "Se o aluno entender o processo histórico que desencadeou a desigualdade entre negros e brancos, ele não vai reforçar preconceitos".

Assim, sugere-se que seja trabalhado pelos professores várias atividades sobre a temática abordada a partir da simples narrativa, onde narra os acontecimentos usando a voz e a oralidade para contar uma história, pelo próprio uso do livro, como também gravuras que enriquecem o trabalho da história o flanelógrafo, o Imantógrafo, o quadro de prega, o álbum seriado e sanfonado, mural didático, o DVD, o cinema, por meio de dramatização, com teatro, com músicas, teatro de vara, cartazes e quadros, e dobraduras propiciando o aluno aprender de forma lúdica, obtendo conhecimento e aprendizagem de diversas maneiras.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. S. de. **Ciências e Conhecimento – Revista Eletrônica da Ulbra**. São Jerônimo. História, 2007.

AZEVEDO NETO, L. D de. **A Lei nº 10.639: Como a Inclusão de Conhecimento de Raiz Africana pode se dar Acerca do Ensino de Matemática**. Campinas, SP. Editora: Papirus, 2009.

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

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. Secad/ MEC, 2004b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: outubro, 2004c.

_____. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10. 639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática História e Cultura Afro brasileira e Indígena, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos – São Paulo**: Cortez, 2004.

CAVALLEIRO, E. dos S. **DisRacial e Pluralismo em Escolas Públicas da Cidade de São Paulo**. In: Brasil. **Educação Antirracista: Caminhos Abertos pela Lei nº 10.639**.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História. Experiência, Reflexão e Aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, J. B. B. **Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade: O Direito como Instrumento de Transformação Social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

PAIXÃO, M. **Desigualdade nas Questões Racial e Social**. In: **A Cor da Cultura: Saberes e Fazeres, Modos de Interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

ROSA, M. C da. **Os Professores de Arte e a Inclusão: O Caso da Lei 10.639/2003**. 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, MG, 2006.

SANTOS, S. A. dos. **A Lei nº 10. 639/03 Como Fruto da Luta Antirracista do Movimento Negro**. In: **Educação Antirracista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, L. H. de A. **Modos de Mediação de um Formador da Área Científica Específica na Construção na Constituição Docente de Futuros Professores de Ciências/Biologia**; Piracicaba: Unimep, Tese de Doutorado, 2004.

SUJETOS DE DIREITO



FERNANDA BONFIM MONFORT DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Mogi das Cruzes (2010); Pós Graduação em Formação e profissão docente pela Faculdade de Educação Paulistana (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Maria Conceição Monteiro Ayres, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar o tema Sujeitos de Direito, noção aparentemente abstrata, mas que ganha sentido no campo educacional. Com base numa reflexão sobre quem é esse sujeito de direito, vamos tecer um texto pensando sobre algumas questões e alguns desafios da escola de hoje. A educação tem um papel muito importante no desenvolvimento de nossas crianças, um país democrático, habitado por cidadãos emancipados, faz com que a barbárie fique no passado, hoje podemos perceber que a educação é a principal arma contra qualquer outro fato que venha a desvalorizar a pessoa enquanto ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; Deveres; Educação.

INTRODUÇÃO

Falando sobre a educação como ato político, o artigo 26 da declaração Universal dos direitos humanos (DUDH) ilustra o compromisso com a formação integral da pessoa do educando, da pessoa do sujeito. Em sua subjetividade, é um sujeito único e ao mesmo tempo um sujeito político, que não se cria a si mesmo, mas com o outro, com a cultura e as instituições da sociedade em que vive, se compreende e se realiza. Para entender realmente quem é o sujeito, a Declaração Universal Direitos Humanos trata, e depende da escola para ajudar nessa educação. É de extrema importância orientar as decisões e ações de nossos professores. Já no seu primeiro artigo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos introduz algumas noções importantes para a compreensão dessa questão, proclamando os três princípios que a definem: liberdade, igualdade e fraternidade.

A educação em direitos humanos implica na formação de cidadãos críticos e ativos, capazes de se reconhecerem enquanto sujeitos de direitos, ainda, pretende promover a construção de uma cultura em prol da diversidade e do respeito ao próximo, pressupondo que o conhecimento é um bem de todos e possui dimensão universal.

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação de natureza permanente, contínua e global. Segundo: é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro: é uma instrução de valores, para atingir corações e mentes. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos – ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são a base, o início: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção.

A educação para os direitos humanos é uma estratégia de longo prazo direcionada para as necessidades das gerações futuras.

O SUJEITO DE DIREITO: CRIANÇA E ADOLESCENTE

Segundo Ricoeur (1985), os direitos humanos são baseados na ideia de dignidade. Este conceito representa o que define a natureza humana, até mesmo o valor que as pessoas imputam aos assuntos. Portanto, o amor próprio refere-se a uma qualidade diretamente ligada à essência do homem e à sua natureza fundamental. Trata-se do que existe no ser humano pelo simples fato de ser humano. O conceito de dignidade humana desempenha um papel na orientação do comportamento, sentimentos e nas relações sociais. Agir, sentir e pensar não só definem o caráter do sujeito, mas também permitem compreender sua natureza e o alcance de sua autonomia no mundo moral. No entanto, sabemos que o surgimento da moralidade foi um fato crucial para o progresso da humanidade pois serviu para garantir a preservação da espécie humana. A moralidade existe para que possamos agir melhor no mundo pois ela nos diz o que devemos fazer para escapar da dor e da desolação a que somos submetidos. Portanto, não há vida humana sem normas de comportamento que possam orientar a ação e o comportamento. Construímos regras que nós mesmos devemos seguir para aumentar nossas chances de sobrevivência, obter prazer e evitar o sofrimento.

A moralidade apresenta-se assim como uma ferramenta importante na preservação da nossa natureza, bem como no desenvolvimento da nossa cultura. A existência humana, embora o sujeito mantenha seus apetites, ímpetos e inclinações, também é vivida em um ambiente determinado por valores culturais.

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) ilustra o compromisso com a formação integral do ser humano, do educando, da pessoa e do sujeito. Nesse sentido, a educação tem um duplo papel em relação aos direitos humanos: a educação como um direito humano em si (de qualidade, para todos, que respeita e valoriza a diversidade) e a educação como meio de consolidação de outros direitos, promovendo a legitimação dos valores que sustentam os direitos humanos e a disseminação do conhecimento sobre aqueles direitos que acreditamos estarem mais garantidos (porque já foram legislados), mas que ainda são campos de luta, sobre aqueles que estão assegurados mas não concretizados, como muitas das conquistas LGBT, por exemplo, e naquelas que nem sequer foram nomeadas ou garantidas.

O primeiro erro a evitar é confundir o uso da palavra "sujeito" com o sentido pejorativo que remete a ideia de submissão, dependência, sujeição ou mesmo locuções como "sujeito de mau caráter" ou "sujeito pequeno".

Já em seu primeiro artigo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos introduz algumas noções importantes para a compreensão dessa questão, proclamando os três princípios que a definem: liberdade, igualdade e fraternidade.

Entre as funções da escola, uma delas é formar os alunos conscientes de seus direitos e deveres. Esse é um processo de construção permanente que se dá na interação entre sujeitos e requer o acompanhamento dos educadores atentos às relações que se estabelecem na escola e às regras que circulam, expressas ou não, bem como as que aí são efetivamente aplicadas ou as que ficam apenas no papel. Assim, do ponto de vista pedagógico, não basta fazer que os alunos obedeçam às regras da vida escolar, eles devem entendê-las e aprender a exercer com total autonomia: saber por que essas regras foram criadas, quem as definiu, qual a relação delas com os direitos dos colegas e educadores, as consequências de aceitá-los ou não, tanto para eles quanto para a comunidade da qual fazem parte. É um processo semelhante à aprendizagem de domínios de conteúdo em que, para uma aprendizagem significativa, os alunos devem imputar significado. Em ambos os casos trata-se de desenvolver a autonomia de pensamento e reflexão, capacidade necessária também para reconhecer os direitos dos outros e interagir com base no respeito mútuo.

O QUE SÃO DIREITOS HUMANOS?

Os Direitos Humanos são um conjunto de leis, vantagens e prerrogativas que devem ser reconhecidas como essências pelo indivíduo para que este possa ter uma vida digna, ou seja, que não seja inferior ou superior aos outros porque é de um sexo diferente, porque pertencem a uma etnia diferente, ou religião, ou até mesmo por pertencerem a um determinado grupo social. São importantes para que se tenha uma convivência em paz. São também um conjunto de regras pelas quais não só o Estado deve seguir e respeitar, como também todos os cidadãos a ele pertencentes.

A função dos Direitos Humanos é proteger os indivíduos das arbitrariedades, do autoritarismo, da prepotência e dos abusos de poder. Eles representam a liberdade dos seres humanos, e o seu nascimento está ligado ao individualismo das sociedades que se foi criando ao longo dos tempos, e por consequência levou à necessidade de limitar o poder do Estado sobre os indivíduos, fazendo com que o respeitasse e aos seus interesses. Desta forma estão associados a uma ideia de civilização, de democracia, que em conjunto refletem uma ideia de igualdade e de dignidade para todos os seres humanos.

A História dos Direitos Humanos já vem desde há algum tempo, pois eles começaram a ter importância no final do Séc. XVIII pelos filósofos Hobbes e Locke e depois mais tarde por Montesquieu, Voltaire e Rousseau. Estes filósofos cimentaram a existência de direitos naturais inalienáveis, tais como a existência, a liberdade, a posse de bens, e deram uma nova concepção de obediência, limitando desta maneira a domínio do Estado. A partir daí, os direitos humanos começaram a evoluir

começaram também a ter uma carga diferente nos programas dos governos e passaram a traduzir-se em declarações dos direitos fundamentais comuns a toda a Humanidade. Existem diversos valores desses direitos particulares, individuais, naturais, inalienáveis e intransferíveis, que ainda hoje estão longe de ser adquiridos por todos os seres humanos.

Uma das grandes referências de todas as constituições políticas dos estados liberais é o articulado da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, que deu visibilidade ao garantir a liberdade pessoal, a igualdade em direitos, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.

Valores como a dignidade humana, a igualdade perante a lei, a liberdade de pensamento, e de um governo democrático são hoje considerados os princípios básicos da ética política e social, pois estes valores, de origem judaico-cristã, representam os ideais político-jurídicos e filosóficos duma sociedade que se empenha em transformar o mundo.

A II Guerra Mundial foi um acontecimento que muitos dos direitos Humanos não foram respeitados, e foi quando houve, como que uma revolta para que esses direitos fossem aplicados a todos os indivíduos a quem não tinha sido aplicada até então. Após este acontecimento foi criada uma declaração (Declaração Universal dos Direitos do Homem) que visa estabelecer a paz entre as nações e o consenso entre os povos. Há quem se refira a esta declaração como a maior prova dada até hoje do consenso entre os povos, como por exemplo, Norberto Bobbio. Ele argumenta que desde que a declaração acima referida foi aprovada em quarenta e oito estados, foi considerada como inspiração e orientação para o crescimento da comunidade internacional, com o objetivo de tornar a comunidade num Estado, e de tornar também os indivíduos livres e iguais, o que representa um facto novo na história, pois, pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livremente aceite pela maioria dos habitantes da Terra e é universal, pois a sua validade e a sua capacidade para comandar o futuro dos Homens foi expressamente declarado.

Sendo assim, podemos considerar que numa primeira circunstância os Direitos Humanos surgiram devido à necessidade de proteção da população perante a ação e a prepotência do Estado sobre eles, ou seja, era uma maneira de afirmar a estabilidade e a segurança perante os abusos de poder, sendo estes direitos designados por “direitos de”.

Numa segunda circunstância, em que a preocupação e o combate pelos direitos humanos atendem uma visão mais positiva da governação do Estado e do cumprimento das suas funções, que eram agora de assegurar as condições e os recursos necessários para que cada um se torne indivíduo e membro da comunidade, e é neste sentido que nos referimos quando lutamos pelo direito à educação, ao trabalho e à assistência médica. São, por isso, designados como “direitos a” ou “direitos-créditos”.

SOLIDARIEDADE É A BASE PARA O RESPEITO NA ESCOLA

Trazer o conceito de responsabilidade compartilhada para o universo escolar ajuda a pensar alguns dos problemas do ensino - promover o desenvolvimento integral do aluno. Ser solidário com

os alunos não significa que os educadores devam assumir suas queixas e as injustiças sociais que sofrem, ou deixar de ser a autoridade educacional para ser um “amigo”. Preso por um sentimento de pena, o educador não consegue manter a distância necessária para vê-lo em seu poder e respeitá-lo como sujeito a partir do lugar de adulto responsável. Na maioria das vezes, essa situação leva os educadores a oscilar entre sentir-se impotentes e assumir o papel de salvadores. Ao aperceber-se incapazes de resolver os problemas familiares e sociais do aluno, os educadores expressam seu sentimento de impotência embutindo o aluno na posição de vítima ("Coitado, não tem atenção em casa", "O que vai ser desse menino?"). . Quando se imaginam como "salvadores", não apenas aceitam os alunos como simples objetos de salvamento, mas também atua como ajudante, não é educador. A solidariedade responsável nasce da consciência da posição dos educadores, o que o diferencia dos alunos quando assume o papel de adulto responsável numa relação de respeito mútuo. É também o resultado do envolvimento ativo nas escolas em relação, à sua organização, à sua função, àquilo que a diferencia da casa e da rua.

Outro cenário do teste é a transferência para o tribunal na tentativa de resolver questões que emergem na escola como questões disciplinares. Muitos relatos de educadores que encaminham alunos para a malha de Previdência Social são decepcionantes. O ponto principal é que "transferir" um caso de uma agência para outra não funciona com uma rede de segurança. O sujeito do problema já está assim colocado como um objeto, como um problema a ser “resolvido”. A cooperação é necessária, o que exige a articulação das atividades da escola com as demais instituições que fazem parte da rede de proteção, cada uma assumindo competência própria, uma vez que é impossível que cada uma alcance resultados de forma independente. Para que os direitos sejam garantidos, outros direitos também devem ser garantidos.

DIREITO E DEVERES

Sublinhando mais uma vez o caráter coletivo na asserção da pessoa humana, a declaração Universal dos direitos humanos, em seu penúltimo artigo, destaca a responsabilidade para com o outro, para com a comunidade humana, o Estado, a sociedade os indivíduos em suas inter-relações

Todo ser humano tem deveres para com a comunidade humana, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.” Declaração Universal dos Direitos Humanos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 4).

Com estes três artigos, o texto da declaração deixa claro que o dever para com a sociedade é uma questão de direito, mas não uma condição de dever. Mesmo aqueles que não cumprem com seus deveres para com a comunidade, no caso extremo, daqueles que cometem um crime ou uma infração, por exemplo, continuam sujeitos de direito. A individualidade é apenas um requisito. Esta afirmação pode parecer minar a importância do dever de casa em um momento da sociedade em que o sentimento de impunidade é generalizado. No entanto, mesmo aqueles que cometem atos considerados inumanos, moralmente condenáveis, continuam sujeitos de direito, simplesmente porque continuam sendo humanos e devem ser tratados com dignidade. Se cometeram um crime devem ser

julgados e castigados de acordo com a lei, o que não significa que sejam colocados em condições inumanos. Um ato desumano não justifica outro ato. É por isso que, por exemplo, o linchamento é sentenciado e o judiciário brasileiro não aceita a pena de morte. Do ponto de vista da educação vale lembrar que o desempenho das funções pode ser ensinado e aprendido. A existência de tarefas que os alunos têm de cumprir perante a comunidade escolar, bem como para a sua própria formação como aluno, permite-lhes desenvolver uma atitude de responsabilidade e caminhar progressivamente no sentido de poder realizar com autonomia. E, também neste caso, as atitudes e práticas dos adultos perante as suas tarefas são uma referência para esta aprendizagem.

RESPONSABILIDADE OU PUNIÇÃO

Ao analisar os problemas do sistema escolar costuma-se argumentar que os alunos têm muitos direitos, mas poucas responsabilidades. E a impunidade social também domina as escolas. Muitas vezes, os educadores espionam e questionam o fato de muitos adultos não estarem cumprindo com seus deveres, mas defendem com eloquência os seus direitos. Os direitos devem ser garantidos e o descumprimento das obrigações deve ser punido. Esta asserção parece tão óbvia que não há necessidade de discutir sobre isso. No entanto, quando falamos em sujeitos de direitos e autônomos, estamos tratando de algo que a escola pode e deve exercer seu papel. Qual é a função da punição de vingança, a sociedade e a escola? Servir de exemplo para os outros? Demonstrar que a ordem deve ser mantida? Corrigir quem foge da norma do padrão esperado? Promover o aprendizado da vida coletiva? Se o objetivo é esse, que parece mais condizente com o papel da educação e certamente mais adequado no âmbito da Educação em Direitos Humanos, é importante pensar no que se ganha com uma punição. É realmente possível ensinar a viver no coletivo punindo, suspendendo, excluindo? Talvez mais apropriado que a ideia de punição seja a de responsabilidade. A punição se concentra no passado, quem estava certo, quem estava errado e quem começou. O culpado será punido. Para ser punido, não é necessário ficar na frente dos outros diante da ação, basta cumprir passivamente a punição.

A punição é individualizada. Mesmo que todos sejam castigados, por exemplo, quando a turma não tem folga porque ninguém se acusa ou se identifica. Como numa situação em que os alunos jogam papel no professor que está escrevendo na lousa. A responsabilidade se concentra no futuro: com base no que aconteceu no passado, no que fazer agora sobre a situação sobre o relacionamento. Para empoderar alguém é preciso reconhecer e aceitar sua existência, sua forma de existir. Para se responsabilizar pelo outro é preciso sujeitar-se, dar sentido ao ato praticado, perceber seus efeitos sobre os outros, compreender e assumir o sentido da resposta. Se possível, melhor ainda, participar ativamente da criação da resposta. Nessas situações, o sujeito não só se sente respeitado e, portanto, chamado a ser respeitado, mas também se sente parte da comunidade e tem direitos, mas também deveres. Em outras palavras, a responsabilidade gera consequências construtivas. Em geral, quando uma ação é abordada do ponto de vista da responsabilidade surge um sujeito potencialmente responsável. Sim, porque raramente há um único responsável. Assim, o sistema de relações que gerou a situação terá que ser avaliado em sua complexidade, e muitos terão que assumir sua parte. Vale a pena voltar ao conceito de aprendizagem da independência. O

processo de empoderamento cria boas oportunidades educacionais para desenvolver essa capacidade e legitimar as regras e deveres impostos pelo grupo. Assumir a responsabilidade implica carregar a tensão da vida coletiva, da relação com o diferente e com o mesmo. Ainda pode ser utópico pensar em uma escola que consiga lidar com o descumprimento sem punir, mas podemos esperar que, ao punir, o trabalho educativo não seja desvalorizado, e que é necessário se esforçar, cada vez mais, para ser responsável e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos humanos são naturais e universais, pois estão profundamente ligados à essência do ser humano, independentemente de qualquer ato normativo, e valem para todos; são interdependentes e indivisíveis.

Ao introduzir o Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar, o mesmo deve entender da lei, de direitos e deveres, mas que seja instrumento de mudança de atitude, de formação política, de sociabilidade, de respeito das diferenças, do entender as culturas, do respeito, e principalmente que ao transpor os portões da escola. A EDH possa ser vivenciada e transmitida a todos que nos rodeia, para que possa construir uma sociedade mais igualitária, uma sociedade mais política, cumpridora de seus deveres e principalmente para que seja uma sociedade cobradoras de seus direitos

A EDH nesse sentido irá contribuir como instrumento de formação educacional e social e cumprirá seu papel de mudança de conceitos sociais para uma sociedade mais justa para com todos, transformando a todos em agentes e multiplicadores de práticas de respeito para com todos, independentes das diferenças.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO. Eugênio Rosa de. **Resumo de Direitos Humanos Fundamentais: doutrina e jurisprudência selecionada**. Niterói: Impetus, 2009.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Brasília: Comitê Nacional em Direitos Humanos – Secretaria Especial de Direitos Humanos**, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Organização das Nações Unidas (ONU), 1948.

RICOEUR, Paul. **Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos**. Barcelona: Serbal/UNESCO, 1985.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. (orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SUJEITO DE DIREITO: caderno temático / Vlado Educação - Instituto Vladimir Herzog . -- 1. ed. -- São Paulo : Instituto Vladimir Herzog, 2015.

A INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO



FERNANDA NOGUEIRA RAMOS

Graduação em Letras pelas Faculdades Integradas Tibiriçá (2007) e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2012); Educação Especial na Área da Deficiência Intelectual (2014) e Educação Infantil (2021), pela Universidade Nove de Julho; Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho visa, por meio de revisão de trabalhos já publicados, apontar fatores que dificultam a inserção da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Apesar da Lei 8.213/91 que, entre outras coisas, estabelece o percentual de deficientes que uma empresa deve empregar, muitas pessoas com deficiência intelectual ficam à margem da empregabilidade no Brasil, quer seja por desconhecimento de seu potencial por parte dos empregadores ou por falta de uma política que promova verdadeiramente a inclusão destas pessoas nas empresas, respeitando suas limitações e potencializando suas habilidades. Em contrapartida, mostra também possibilidades, por meio de projetos e iniciativas de Instituições que promovem parcerias com empresas, a fim de minimizar as inúmeras barreiras existentes: preconceitos, discriminação, mitos, além da pouca adequação dos ambientes e funções, ressaltando a importância da família no processo de preparação para o trabalho. Por fim, são analisados dados referentes à aplicabilidade da Lei 8.231/91, com exemplos de empresas que acreditam e fazem valer a inclusão de deficientes intelectuais em seu grupo de colaboradores.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual; Mercado de trabalho; Acessibilidade; Cidadania; Inclusão.

INTRODUÇÃO

É praticamente impossível começar este artigo sem alguns questionamentos: por que não vemos deficientes intelectuais trabalhando nos lugares aos quais frequentamos, ou se vemos, por que tão poucos? Onde será que estão essas pessoas que, existem em um número considerável nas escolas regulares e especiais e, ao fim da escolaridade, não se inserem no mercado de trabalho, como as demais, ditas “normais”?

As respostas a essas perguntas levam a uma reflexão extremamente pertinente no tocante à Inclusão do deficiente Intelectual. Teria este, além do comprometimento cognitivo que lhe acomete,

também incapacidade laboral? Seria este um risco para os demais trabalhadores numa empresa? O que a sociedade entende por Deficiência Intelectual?

Este trabalho tem como objetivo levantar hipóteses sobre a baixa inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho, mesmo com o cumprimento, por parte das empresas das cotas para deficientes, conforme a Lei Previdenciária vigente. Para tanto, o método escolhido foi a revisão bibliográfica que orientará o caminho desta reflexão.

Nos dias atuais, fala-se muito na questão da Inclusão. Pensando no significado da palavra incluir, literalmente chega-se a, segundo Houaiss (2008, p.414) “1. Fazer que seja parte de (grupo, lista, todo); inserir(-se) [...]”. Se é preciso fazer que alguém seja parte, pode-se supor que neste caso não é, ou que em algum momento, deixou de sê-lo. E, sendo assim, é preciso retomar, historicamente a posição do deficiente intelectual na sociedade.

A falta de apoio de algumas famílias e o preconceito enraizado na sociedade obrigou ao poder público promover Inclusão social por força de Lei. E com isso, as empresas tiveram que enxergar com outros olhos a presença dessa pessoa nas suas dependências.

Campanhas de conscientização, novelas, filmes, tudo isso vêm fazendo com que as pessoas percebam o deficiente Intelectual como alguém com possibilidades de produção e de convivência profissional possíveis, contudo, ainda há muito que se fazer nesse campo. A colaboração da família é essencial para a autonomia do indivíduo e estar no meio das pessoas, desde cedo, convivendo e aprendendo, independente das diferenças, só faz aumentar as possibilidades desse indivíduo, bem como contribui não só para o seu crescimento pessoal como para todos os que convivem com ele.

Analisando sob a perspectiva da globalização e das tendências modernas na Gestão de Pessoas, a diversidade é algo extremamente valorizado. Ao se pensar dessa maneira o mercado de trabalho, considerando toda a gama de Tecnologia Assistiva que é desenvolvida a cada dia a fim de facilitar a vida da pessoa com deficiência, é imprescindível a presença do Deficiente Intelectual nas empresas, pois este também pode ser integrado, treinado e habilitado para determinada função, independentemente de sua limitação.

BREVE HISTÓRICO

Desde os primórdios da humanidade as pessoas com deficiência não eram bem-vistas e foram, ao longo dos séculos, destinadas ao abandono, consideradas seres sem alma ou eram mortas. Com o passar do tempo, após a idade média, passaram a ser acolhidas por caridade, mas também não eram considerados sujeitos sociais. Avançando ainda na idade moderna e contemporânea, passaram por doentes mentais até que se começou a entender, que o tal “atraso no desenvolvimento” era uma característica causada por fatores diversos e somente nos séculos XIX e XX é que se começa, de fato, a dar um pouco mais de atenção a essas pessoas, visando seu desenvolvimento e autonomia e oportunizando a educação formal, embora num primeiro momento, apenas em Instituições Especiais.

No Brasil, por exemplo, ainda em meados da década de 60 a 80 as APAE (Associação de

Pais e Amigos dos Excepcionais) faziam o atendimento das crianças “diferentes”. Mas e quanto aos adultos? Comumente eram confinados em suas casas ou em hospícios, de forma a manter a ordem familiar e social.

Vale lembrar que uma confusão muito comum entre as pessoas é relacionar Deficiência Intelectual com Doença Mental. A primeira, segundo a AAID (Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento), caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade. Doença Mental já está ligada a distúrbios psiquiátricos, que afetam a percepção de realidade, causam alteração de humor e/ou comportamento e necessitam, em muitos casos, de tratamento medicamentoso.

A Inclusão nas escolas regulares, favoreceu o “aparecimento” na sociedade dessas crianças deficientes que, ao conviver com os demais se desenvolvem melhor e ampliam sua capacidade de aprendizagem, convivência e autonomia, com isso pleiteando, por meio das famílias, seus direitos na sociedade. E uma vez crescidas, precisam participar de forma mais efetiva do convívio social. E isso inclui, conseqüentemente, sua entrada no mercado de trabalho.

O PAPEL DA FAMÍLIA

A família como célula principal da sociedade e local primordial de relacionamento, tem papel fundamental no preparo da pessoa com deficiência intelectual para o mercado de trabalho.

Quando há o reconhecimento por parte da família da dignidade e direitos desse indivíduo, independente da sua limitação, há conseqüentemente uma luta pela melhoria da qualidade de vida e capacitação, ou seja, essa família sairá em busca de programas assistenciais, tratamentos e terapias dos mais diversos de forma a estimular habilidades e minimizar as limitações, tomando conhecimentos dos recursos disponíveis para tanto.

Segundo Telford (1988 p.55), *“Todas as atividades que visam o desenvolvimento global do indivíduo vão refletir direta ou indiretamente na sua capacitação para uma vida independente, produtiva e integrada socialmente”*.

Dessa forma, participando ativamente a família de todo o processo de desenvolvimento do deficiente, desde a estimulação precoce, escolarização e atendimento especializado, programas de profissionalização, solidificação de seus relacionamentos sociais nas diversas esferas (círculos de amizade, escola, clube, religião etc.), enfim, fará sua parte na preparação dessa pessoa para o mercado de trabalho.

O deficiente que em sua família encontra a aceitação de sua condição, terá maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho, pois ser aceito implica em reconhecer-se pessoa digna e completa, com qualidades e defeitos como qualquer outra, tendo respeitadas suas características,

onde não será preciso ocultar suas deficiências.

Uma família pode, inclusive, tornar um indivíduo incapaz para o trabalho caso não cumpra efetivamente o seu papel, que é

- Destacar para a pessoa portadora de deficiência e para o seu círculo de convivência o que ela pode fazer;
- Ver a pessoa íntegra e digna de qualidades e defeitos como toda pessoa, com características próprias, um indivíduo que merece respeito como qualquer outra pessoa;
- Valorizar suas realizações pelo que representam para essa pessoa em particular, sem compará-las a outras pessoas deficientes ou não;
- Ser capaz de perceber que muitas limitações são contornáveis, não exigindo muitas vezes recurso especial, apenas boa vontade e criatividade por parte da pessoa portadora de deficiência;
- As pessoas da família podem mostrar, falando claramente, ou demonstrar por meio de gestos e ações que acreditam sinceramente que sua deficiência não a diminui, que acreditam no seu desenvolvimento e que a amam pelo que ela é, em primeiro lugar, e pelo que ela faz. (PARPINELLI, 1997 p.61).

Outro aspecto importante no qual a participação da família é essencial é nas atividades de vida diária. Pode parecer um detalhe irrelevante, mas a orientação quanto à necessidade de higiene pessoal, como se locomover adequadamente, como falar com as pessoas e outras situações básicas do dia a dia são essenciais para que o deficiente possa ser incluído no mercado de trabalho. Ele precisa entender o porquê de tudo isso, a importância desses “detalhes” para o convívio com os demais.

ENTIDADES ASSISTENCIAIS E ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS: INTERVENÇÃO NECESSÁRIA AO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

Em se tratando de empregabilidade, as pessoas com Deficiência Intelectual hoje contam com boas e sérias Instituições que visam uma melhor qualidade de vida e autonomia para este cidadão, promovendo desde o acompanhamento da criança até cursos de formação profissional e projetos de inserção no mercado de trabalho, por meio de parcerias com empresas.

É o caso, por exemplo, da Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social – ABADS (antiga Pestalozzi de São Paulo), que atende um público de 0 a 22 anos com deficiência Intelectual e outras síndromes genéticas, contando com uma equipe multidisciplinar de profissionais qualificados prestando um atendimento com qualidade, responsabilidade e comprometimento.

Estou em minha terceira gestão nesta instituição, apresentando um trabalho voluntário, em prol de mais de 700 crianças e jovens com deficiência intelectual e autismo, comandando uma equipe de 100 funcionários. A responsabilidade é muito grande! Mas, um dos motivos principais que me incentiva a estar à frente desta causa, é a família; pois sei, que todos na condição de pais (família) sofrem mais do que o filho com a deficiência. Por isso, em homenagem a família, dedico todo trabalho solidário e voluntário que realizo nesta instituição, como prova de consideração, respeito e amor ao próximo. (Grace Pereira – Presidente da ABADS).

A Instituição conta com um projeto bem-sucedido, chamado “Emprego Apoiado”, no qual o objetivo é ampliar as possibilidades de inclusão econômica de jovens com deficiência intelectual provenientes de famílias de baixa renda. É uma ferramenta cujo diferencial está na realização de

análise personalizada das necessidades da empresa e das habilidades da pessoa com deficiência. Dessa forma, o empregador além de contar com o trabalhador contratado, cumprindo a lei vigente, cumpre também uma função social de acolhimento aos cidadãos com deficiência. A Instituição oferece também suporte às empresas no processo de recrutamento e seleção de jovens e adultos com deficiência intelectual.

Tal iniciativa é de extrema importância para a inserção do deficiente, pois há uma resistência por parte das empresas em contratar pessoas com deficiência intelectual, uma vez que nem sempre as portas das empresas estão abertas para estes trabalhadores. A colaboração da ABADS neste sentido se dá em várias etapas no Programa Emprego Apoiado:

- Desenvolver trabalho de sensibilização nas empresas;
- Avaliar o perfil do candidato;
- Fazer o levantamento do perfil da vaga e da empresa;
- Fazer a colocação do deficiente na empresa;
- Oferecer treinamento a pessoa com deficiência em seu respectivo local de trabalho;
- Oferecer suporte aos funcionários da empresa para facilitar o trabalho do/ com o deficiente;
- Oferecer orientação à família para que ela auxilie o processo de inclusão do deficiente no mercado de trabalho.

Além desta Instituição, podemos mencionar também O Instituto Jô Clemente (antiga APAE de São Paulo), que trabalha em prol do desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo com deficiência intelectual, do nascimento até o envelhecimento, desde a estimulação e habilitação, passando pela educação especializada, bem como a qualificação e inclusão profissional.

A preocupação da Instituição é legítima, e para tanto, oferece treinamento e capacitação para jovens, com mais de 16 anos. A qualificação dura cerca de dois anos e têm obtido resultados significativos, com índice de adaptação de 90%, segundo informações contidas da página da instituição.

Importa para o IJC mostrar a capacidade produtiva dos jovens com deficiência intelectual a fim de minimizar o preconceito, aumentar a renda e qualidade de vida das famílias. Assim como a ABADS, este também presta assessoria às empresas no processo de inclusão, por meio da sensibilização dos colaboradores, compatibilizando o perfil do candidato com os postos de trabalho disponíveis e realizando um monitoramento durante o primeiro ano de trabalho da pessoa encaminhada.

Em projetos de parceria para capacitação, as empresas são convidadas a investir em treinamento e preparação profissional e/ou na abertura de vagas para essas pessoas, custeando bolsas anuais para cada aluno a ser treinado. Valores estes que retornam à empresa por meio de deduções no Imposto de Renda.

Mas o principal, sem dúvida, não é o retorno financeiro, mas o social. Colaborar com o processo de inclusão, autonomia e emancipação das pessoas com Deficiência Intelectual, melhora inclusive o clima organizacional e a imagem da empresa frente aos seus públicos de relacionamento.

Como pode se observar, o trabalho constante de Instituições e Organizações não-governamentais tem sido de suma importância no processo de Inclusão profissional do deficiente intelectual em nossa sociedade.

A APLICABILIDADE DA LEI DE COTAS NO EMPREGO DE DEFICIENTES INTELECTUAIS

O artigo 93 da lei 8.231/91, conhecida como Lei de Cotas ainda causa, mesmo após 21 anos, muita polêmica no tocante à disponibilização de postos de trabalho aos deficientes:

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- I - Até 200 empregados.....2%;
- II - De 201 a 500.....3%;
- III - de 501 a 1.000.....4%;
- IV - De 1.001 em diante.5%.

§ 1º A dispensa de trabalhador reabilitado ou de deficiente habilitado ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias, e a imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderá ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante.

§ 2º O Ministério do Trabalho e da Previdência Social deverá gerar estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por reabilitados e deficientes habilitados, fornecendo-as, quando solicitadas, aos sindicatos ou entidades representativas dos empregados. (BRASIL, 1991).

Há ainda muitos entraves na contratação dos deficientes intelectuais por partes das empresas, que alegam, apesar de todo o envolvimento das Instituições, Organizações não-governamentais e poder público, não haver mão-de-obra qualificada. Por outro lado, é fato que muitas vezes a empresa não quer dispor de tempo e recursos (humanos e financeiros) para treinamento do deficiente, que necessita de um acompanhamento maior. E como a Lei de cotas não especifica que tipo de deficiência deve ser contemplada, grande parte das empresas acabam por contratar pessoas com deficiência física ou sensorial, por necessitar de menos adaptações. Fora isso, outro aspecto que dificulta a inserção das pessoas com deficiência intelectual nas empresas é a falha no processo de seleção das empresas, que por vezes, trabalhando sem a devida assessoria não conseguem fazer uma colocação adequada dessa pessoa.

Vale ressaltar que os trabalhadores com deficiência intelectual ocupam os cargos mais baixos na hierarquia organizacional e, devido a sua gênese, são discriminados pelos trabalhadores que ocupam o mesmo cargo que eles, que consideram os deficientes inferiores pelas suas limitações cognitivas, criando-se, assim, a nova realidade das organizações do trabalho. (BEZERRA; VIEIRA; 2012, p. 232).

Ocorre que, mesmo com a Lei de Cotas, não se pode garantir a inserção dos deficientes intelectuais no mercado de trabalho de forma satisfatória, pois, como contrapõe Gaulejac (2007), quem não possui bom desempenho é excluído, e o desempenho é a legitimação diante da ameaça de exclusão. Alguns se tornam dóceis, deixando-se instrumentalizar totalmente, enquanto outros são afastados por desempenho insatisfatório, o que leva à exclusão destes deficientes. A empresa sempre espera que seus empregados sejam fortes, dinâmicos, competentes, disponíveis, seguros de si, capazes de enfrentar as contradições e de atingir resultados sempre mais ambiciosos. O que nem sempre é possível, dada a limitação de cada pessoa. E nesse ponto, nem se fala apenas de deficientes.

A pessoa com deficiência intelectual, por sua própria definição, necessita de apoio, por meio de orientações, de supervisão e de ajuda técnica que auxiliem ou permitam compensar uma ou mais de suas limitações funcionais, motoras, sensoriais ou mentais, de modo a quebrar barreiras relativas à mobilidade, à temporalidade e à comunicação.

Por outro lado, quando há um real interesse dos empresários no processo de inclusão, e este se dá por comprometimento social, mais que por força da lei, os resultados são positivos. É claro que a conscientização das empresas se dá com a intensa Fiscalização do Ministério do Trabalho, mas já é um começo.

Houve progresso e a lei está sendo efetivada. Se caminharmos nesse sentido, a longo prazo não mais teremos a lei de cotas, já que numa sociedade verdadeiramente inclusiva, não será mais necessária essa política. Para tanto, a educação inclusiva tem e terá um papel fundamental. (CÉSAR, 2011. p.127).

Quanto à inclusão no mercado de trabalho, é necessário assegurar condições de interação das pessoas com deficiência com os demais funcionários da empresa e com todos os parceiros e clientes com os quais vão se relacionar.

Não se trata, portanto, somente de contratar pessoas com deficiência, mas também de oferecer as possibilidades para que possam desenvolver seus talentos e permanecer na empresa, atendendo aos critérios de desempenho previamente estabelecidos.

Dessa forma, SASSAKI (1997) coloca que a integração significa a inserção das Pessoas com Deficiência preparadas para conviver na sociedade. Esta deve conseguir se adaptar ao meio. Nesse tipo de inserção, as instituições ocultam o fracasso daquelas pessoas que não conseguem se adaptar, isolando-as e integrando somente as que não constituem um desafio a sua competência.

Felizmente, nem todas as empresas agem da mesma maneira. Acreditando no potencial e na aplicabilidade da Lei de Cotas, estão muitas empresas do setor bancário e varejista. Estas instituições perceberam o potencial de atendimento e resolução de problemas destas pessoas e resolveram investir, tirando-as de posições mais “escondidas” para colocá-las na linha de atendimento ao cliente.

Muitas empresas acabam descobrindo nas pessoas com deficiência intelectuais profissionais preocupados com o bem-estar do cliente e com a aptidão acima da média para atender a diferentes pedidos.

A pessoa com deficiência que é admitida costuma ter uma tolerância ao estresse maior do que a média da população. Como passaram por processos exaustivos de reabilitação, aprenderam a trabalhar a convivência, são socializados e tolerantes com as demais pessoas. É uma vantagem, uma habilidade que muita gente não tem.

Ou seja, a aplicabilidade da lei é diretamente proporcional ao empenho das empresas, no investimento humano e financeiro com treinamento, habilitação e, sobretudo, comprometimento com o social, pois são inúmeros os casos de sucesso.

Apesar de todas as críticas e dificuldades, desde que a Lei entrou em vigor, já transformou a vida de milhares de brasileiros, que tiveram ampliadas as chances de entrar no mercado de trabalho, reduzindo o preconceito no ambiente profissional.

Importa é que a cada dia, a própria sociedade, por meio de ações educativas e de conscientização, avance um passo rumo à inclusão dos deficientes intelectuais e das pessoas com qualquer outro tipo de deficiência. Até porque, como já dizia o sociólogo Boaventura Sousa Santos (1999): "Temos o direito a ser iguais sempre que a nossa diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os fatores que interferem na inserção de uma pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho: sejam individuais, econômicos, sociais, enfim, essas pessoas, muitas vezes, são relegadas a subempregos, a fazerem "bicos" ou simplesmente viverem em seus espaços recebendo apenas o auxílio beneficiário do governo. Isso é justo? Com certeza não.

É certo que, no campo da deficiência intelectual, há níveis e níveis de deficiência e isso deve ser considerado. Há casos de pessoas com comprometimentos sérios, ou ainda, com outras deficiências associadas (múltiplas). Agora, a quem cabe julgar? É direito de todos ter um trabalho digno. É direito de todos a profissionalização, a escola regular de qualidade, que atende as necessidades de cada aluno. É direito e dever das famílias lutar por atendimento médico de qualidade, multiprofissional, bem como buscar todo e qualquer tratamento em Instituições que trabalham pela inclusão da pessoa com deficiência intelectual. Nenhuma mãe ou pai espera que seu filho nasça com algum comprometimento, seja de que natureza for. Mas eles nascem. E eles crescem. E são cidadãos como quaisquer outros que precisam ser vistos e respeitados na sua singularidade.

Conviver com a diversidade é algo de suma importância para que as pessoas possam se tornar mais humanas, menos centradas em seus próprios problemas. E isso deveria ser uma preocupação de toda a sociedade, desde o nascimento da criança, o seu início na educação infantil, a sua permanência com um ensino de qualidade no ensino fundamental e médio. Até porque, já se tem muitos casos de pessoas com deficiência Intelectual em Universidades.

As empresas deveriam se preocupar não somente com cumprir a sua cota da Lei. Mas com sua cota de responsabilidade social na integração dessas pessoas, na realização do direito de trabalhar e ser útil à sociedade por meio de sua capacidade laboral. Se o deficiente intelectual tiver que se adaptar ao meio social sem que a sociedade se modifique para recebê-lo, então como ficam aqueles que não conseguem se integrar, se adaptar, enfim, se adequar ao convívio social?

Muitos empregadores supõem que as pessoas com deficiência intelectual sejam incapazes de trabalhar, o que não é verdade. Programas especializados devem considerar seus limites (de aprendizagem) e suas potencialidades (interesse, habilidades manuais e criatividade), pois ter um trabalho e sentir-se produtivo, possibilita o deficiente intelectual conhecer-se e exercer sua cidadania

O fato é que tanto as escolas (regulares e especiais) quanto as Instituições Profissionalizantes têm realizado a sua função de formação humana e profissional. Atendem os deficientes e suas famílias, fornecendo orientação com respeito e profissionalismo. O poder público vem fazendo sua parte, embora ainda haja muito trabalho a ser feito, muito caminho a ser percorrido. À medida que

melhorarem as relações sociais como um todo, no que se refere aos deficientes intelectuais, teremos sim, uma inserção e inclusão efetiva no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL – ABADS. **Emprego apoiado**. Disponível em: <https://www.abads.org.br/emprego-apoiado/> Acesso 12 abr. 2023.

BEZERRA, Sérgio Sampaio; VIEIRA, Marcelo M. Falcão. **Pessoa com deficiência Intelectual: a nova “ralé” das organizações do trabalho**. In: RAE - Revista de Administração de Empresas, vol. 52, n. 2, março-abril 2012

BRASIL. Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm Acesso 12 abr. 2023.

BRASIL, Ministério do Trabalho e emprego. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2ª ed. Brasília: MTE / SIT, 2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/19044138/A-Inclusao-das-Pessoas-com-Deficiencia-no-Mercado-de-Trabalho> Acesso 12 abr. 2023.

CÉSAR, K. I. **As pessoas com deficiência intelectual e o direito à inclusão no trabalho - a efetividade da lei de cotas**. 2010. 213 f. Dissertação (Mestrado em Direito do Trabalho). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2138/tde-01082011-090820/pt-br.php> Acesso em: 12 abr. 23.

GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Tradução: Ivo Storniolo. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

INSTITUTO JÔ CLEMENTE. **Inclusão Profissional**. Disponível em: <https://ijc.org.br/pt-br/atuacao-atendimento/qualificacao-inclusao-profissional/Paginas/default.aspx>. Acesso 12 abr. 2023.

PARPINELLI, Emília Passos. **Deficiência: Família e Prevenção**. Londrina: Grafman, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O todo é igual a cada uma das partes**. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 53, fevereiro de 1999. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/en/articles.php> Acesso 12 abr. 2023.

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

TELFORD, Charles W. SAWREY, James M. **O Indivíduo Excepcional**. São Paulo: LTC, 1988.

A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA



FLÁVIA DE CAMARGO FERNANDES

Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP (2015); Especialista em Libras pela Faculdade de Educação São Luís (2019); Mestra em Educação Física Adaptada pela Universidade Estadual de Campinas (2018); Professora de Ensino Fundamental II e Médio- Educação Física - na EMEF Recanto dos Humildes.

RESUMO

O uso da Libras tem hoje respaldos na legislação, sendo assim há uma sugestão da importância do intérprete, mas não há uma delimitação da sua importância, papel e funções dentro da sala de aula. Nesse cenário é evidenciada a educação inclusiva, acessível e eficaz para todos torna-se importante investigar a importância do intérprete de libras no contexto educacional, uma vez que será mediante dele que os surdos podem conquistar um nível educacional com melhores condições. O objetivo do estudo foi verificar a importância do intérprete de libras no ambiente de sala de aula. Foi realizada uma revisão de literatura sistemática, por meio das bases de dados SCIELO, PubMed e BVS, utilizando as palavras-chaves: pound and interpreter and inclusive education and deaf, em publicações dos últimos cinco anos. Segundo os seis artigos selecionados, foi possível identificar que há um destaque para a educação bilíngue, com o uso da Libras, sendo essencial, portanto, o intérprete no contexto educacional, porém para isso é necessário que sejam repensadas a ampliação dos referenciais de sua atuação deste profissional, bem como a sua formação e seu planejamento alinhado ao professor de sala.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Intérprete; Educação Inclusiva; Surdos.

INTRODUÇÃO

Existem hoje alguns respaldos na legislação, dentre eles o Artigo 12, § 2º da Resolução CNE/CEB nº 2 (11/09/2001) que assegura, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a utilização do sistema Braille e a língua de sinais. Há também a Lei nº 10.436 que reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Mediante estes aparatos legais percebemos que há uma sugestão da importância do intérprete, mas não há uma delimitação da sua importância, papel e funções dentro da sala de aula.

Outro aspecto importante de se considerar é o que destacam Lacerda & Poletti (2004),

Leite (2005) e Tuxi (2009) que o profissional intérprete da língua de sinais é quem faz a mediação semiótica entre os sujeitos surdos e ouvintes, em uma escola de predominância de ouvinte. No entanto o trabalho deste profissional tem assumido diferentes dimensões, tanto pela indefinição sobre seu papel quanto pela visão de inclusão. Alguns autores destacam o papel do intérprete no contexto educacional, para Teruggi (2003) o intérprete precisa estar inserido na equipe educacional, de modo que ele participe da integração e aprendizagem da criança surda. Leite (2005) afirma que o desconhecimento das habilidades necessárias para uma performance adequada do intérprete no ensino pode afetar negativamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem do surdo.

Tendo como finalidade uma proposta de uma educação inclusiva, acessível e eficaz para todos torna-se importante investigar a importância do intérprete de libras no contexto educacional, uma vez que será por meio dele que os surdos podem conquistar um nível educacional com melhores condições.

O objetivo deste estudo foi verificar a importância do intérprete de libras no ambiente de sala de aula.

Como metodologia foi utilizada uma revisão sistemática, sendo consultadas as seguintes bases de dados: nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), PUBMED e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), sendo verificados os materiais dos últimos cinco anos.

A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA

Este é um estudo de revisão sistemática, feito conforme as recomendações da metodologia Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA). Para identificar os artigos sobre o assunto pontuado, realizou-se busca nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), PUBMED e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), dos últimos 5 anos, com as seguintes palavras de busca: Libras; intérprete; educação inclusiva e surdos. No procedimento da busca foram utilizados somente termos em inglês.

Para que os artigos fossem considerados elegíveis para o trabalho, foram empregados os seguintes critérios: 1- artigos que foram publicados nos últimos 5 anos, 2- artigos feitos com seres humanos; 3- Artigos que tenham acesso livre e com textos na íntegra; 4- Artigo de boa qualidade conforme a escala de Jadad et al (1996).

Os critérios de exclusão foram: 1- artigos de revisão sistemática; 2- artigos com outras modalidades esportivas; 3- Carta ao editor e projeto de pesquisa; 4- artigos duplicados.

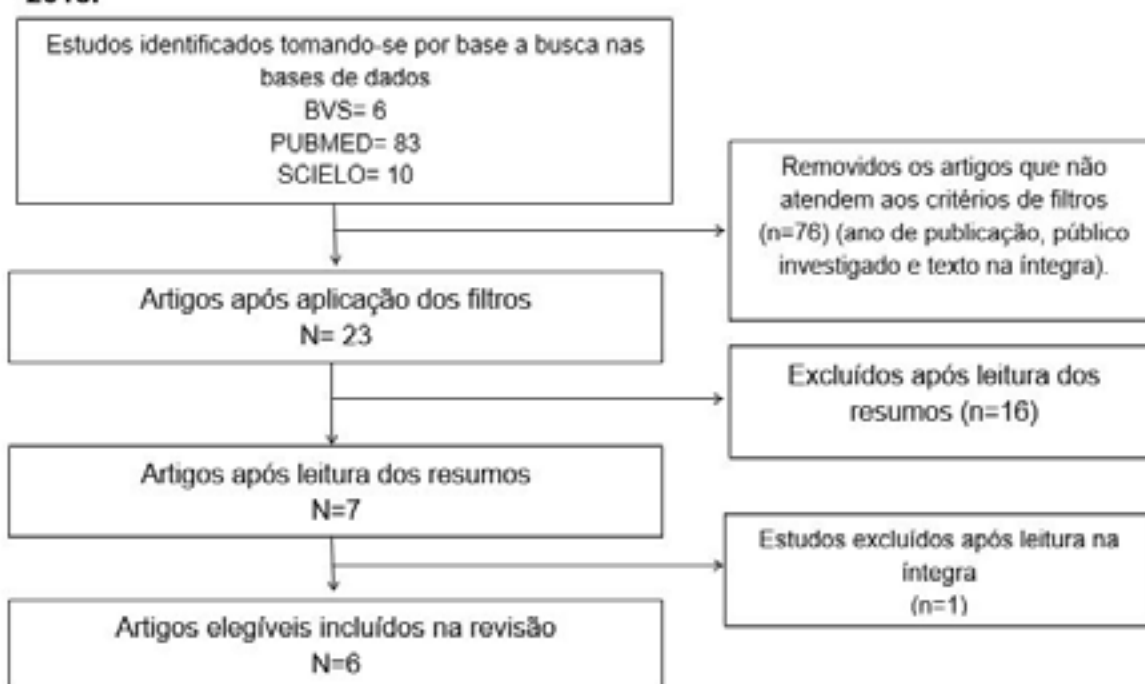
Posteriormente a consulta às bases de dados e a aplicação das estratégias de busca, foram lidos todos os resumos na íntegra para a verificação das informações se estavam condizentes com o objetivo e público do trabalho. Para o levantamento dos dados dos artigos, elaborou-se uma tabela com as seguintes informações: autores, título, ano da publicação, revista publicada e amostra. A segunda etapa compreendeu uma segunda tabela que contém as informações sobre o título, objetivo, metodologia e resultados encontrados, a fim de obter as informações da importância do intérprete

de libras no ambiente escolar.

No que se refere aos aspectos éticos o procedimento da pesquisa atendeu a Lei dos Direitos Autorais, nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998)7, sendo utilizados artigos de domínio público e fazendo devida referência ao mesmo.

Após a busca nas três bases de dados foram levantados 99 artigos. Desses, 76 foram excluídos após aplicação dos filtros de busca (ano de publicação, texto na íntegra e público investigado), restaram 23 artigos que após a leitura do resumo mais 16 foram excluídos por não se referirem ao tema central do levantamento, restando 7 artigos, dos quais 1 foi excluído após a leitura na totalidade, restando 6 artigos elegíveis, que foram usados nesta revisão e lidos na íntegra. Não foram encontrados estudos por meio da busca manual nas referências dos artigos encontrados. A figura 1 apresenta a síntese do processo de seleção dos artigos.

FIGURA 1. Fluxograma de identificação e seleção dos artigos para revisão sistemática sobre a importância do intérprete de Libras na sala de aula, 2014 à 2018.



Fonte: Fernandes (2023).

De todos os 06 artigos elegíveis o mais antigo foi do ano de 2015. A predominância do ano que foi encontrado a maior quantidade de artigos foi 2016 e 2017 com 2 artigos em cada um deles. Somente 1 artigo era internacional, os demais eram nacionais, todos foram publicados em revistas diferentes: Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, Psicologia: Teoria e Pesquisa, Educar em Revista, Educação & Realidade, Ciência & Educação (Bauru) e Journal Deaf Student Deaf Education. A amostra teve o predomínio do uso de alunos surdos e intérpretes.

Os resultados dos artigos usados estão descritos abaixo nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1. Dados primários sobre os artigos elegíveis

Autor/Ano	Título	Revista	Amostra
Albres, Neiva de Aquino; Rodrigues, Carlos Henrique / Dezembro 2018	As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais	Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso	Análise de trechos do documento publicado pela SME de Florianópolis, que visa à definição das atribuições desses profissionais.
Ribeiro, Camila Brito; Silva, Daniele Nunes Henrique / Outubro 2017	Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Quatro surdos homens (de 19 a 29 anos), usuários da Libras compunham o grupo investigado.
Fernandes, Sueli; Moreira, Laura Ceretta / 2017	Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior	Educar em Revista	Ações desenvolvidas no âmbito da UFPR para promover o acesso e permanência dos surdos.
Silva, Kelli Simões Xavier; Oliveira, Ivone Martins de. / Setembro 2016	O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso	Educação & Realidade	Intérprete de Libras em uma sala de aula do 7º ano do Ens. Fund. da Rede Municipal de Vitória, ES, com proposta inclusiva.
Oliveira, Walquíria Dutra de; Benite, Anna Maria Canavarro / Junho 2015	Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de LIBRAS e professores de ciências	Ciência & Educação (Bauru)	2 Professores de ciências, 2 intérpretes e 3 alunos surdos em salas do 5º e 6º ano.
Berge SS, Thomassen G / Dezembro 2016	Visual Access in Interpreter-Mediated Learning Situations for Deaf and Hard-of-Hearing High School Students Where an Artifact Is in Use.	Journal Deaf Student Deaf Education	Alunos surdos e intérpretes em situações inclusivas na Noruega.

Fonte: Fernandes (2023)

Tabela 2. Dados secundários sobre os artigos elegíveis

Artigo	Objetivo	Metodologia	Resultados
As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais	Refletir sobre os papéis assumidos pelos intérpretes na atual educação de surdos em escolas inclusivas com perspectiva bilíngue.	Estudo documental, com 2 documentos públicos, interpretando-os para descrever e analisar a forma que se definem os papéis dos IE na rede municipal de Florianópolis	Concluimos que os papéis do intérprete educacional se definem na fusão da prática interpretativa à ação pedagógica.

<p>Trajétórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento o Bicultural</p>	<p>Focalizar as percepções dos surdos acerca de seus processos de escolarização, destacando os elementos pedagógicos considerados (por eles) fundamentais para o êxito escolar.</p>	<p>Os encontros com o grupo ocorreram no período de setembro a junho. Todas as 40 sessões foram videogravadas e transcritas integralmente para análise posterior.</p>	<p>O problema da escolarização foi recorrente, o contexto é inadequado e limitado com falta de propostas inclusivas. Problemas enfrentados com a (ausência da) língua de sinais e a limitação da atuação do intérprete e falta de uma estruturação metodológica imagética. Há a necessidade de rever os modelos bilíngues que estão sendo implementados a partir das políticas inclusivas nacionais.</p>
<p>Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior</p>	<p>Discutir o processo de educação bilíngue de estudantes surdos no ensino superior, apresentando ações desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal do Paraná (UFPR).</p>	<p>Discutimos ações desenvolvidas no âmbito da UFPR para promover seu acesso e permanência, com destaque às contribuições trazidas ao processo de letramento acadêmico bilíngue nos cursos de graduação e pós-graduação.</p>	<p>Foram feitas contribuições ao letramento acadêmico bilíngue, o desenvolvimento de metodologia específica para elaboração de materiais bilíngues e a ampliação dos referenciais de atuação do tradutor-intérprete no processo de inclusão, este se constitui na interação dialógica com centralidade ao protagonismo dos estudantes surdos.</p>
<p>O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso</p>	<p>Abordar o trabalho do intérprete nos anos finais do ensino fundamental</p>	<p>Pesquisa de campo acompanhando o intérprete e selecionando situações observadas durante o acompanhamento aulas distintas.</p>	<p>O estudo indica a necessidade de se ampliar a discussão sobre as especificidades do trabalho de interpretação no espaço educacional.</p>
<p>Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de LIBRAS e professores de ciências</p>	<p>Analisar a produção de narrativas de professores e intérpretes de LIBRAS sobre a aula de ciências para surdos.</p>	<p>As narrativas foram produzidas no "diário de aula", e foram verificadas pela técnica de análise de conteúdo.</p>	<p>Nossos resultados apontam que o bilinguismo ainda não permeia a sala de aula inclusiva, e que a barreira linguística é a maior dificuldade encontrada no aprendizado dos conhecimentos pelos surdos.</p>
<p>Visual Access in Interpreter-Mediated Learning Situations for Deaf and Hard-of-Hearing High School Students Where an Artifact Is in Use.</p>	<p>Analisar como o intérprete coordena a mediação quando se trata da orientação visual dos alunos surdos.</p>	<p>Análise do discurso por gravações de vídeo autênticas de situações de aprendizagem inclusivas na Noruega.</p>	<p>Os resultados apontam impedimentos dialógicos ao acesso visual em situações de aprendizagem mediadas por intérpretes, e se faz necessário discutir os papéis e responsabilidades dos professores e do intérprete.</p>

Fonte: Fernandes (2023).

No estudo de Fernandes e Moreira (2017) foi investigado o surdo no nível superior na UFPR e enfatizam a necessidade de uma proposta de uma educação bilíngue, uma vez que o modelo atual não atende as necessidades dos estudantes surdos adultos que chegam ao ensino superior. Os autores sugerem uma necessidade de visibilidade para Libras na universidade, estando presente

em editais de concursos e vestibulares até provas e textos de apoio às disciplinas, ampliação dos referenciais de atuação do tradutor-intérprete no processo de inclusão.

Outro estudo que destaca a educação bilíngue é de Ribeiro e Silva (2017) afirmando ser necessário rever os modelos bilíngues, uma vez que são diversos entre si, de forma que o surdo tenha acesso a práticas pedagógicas fundamentadas em princípios que respeitem e valorizem a sua condição. Nas trajetórias escolares analisadas há uma predominância do enfrentamento das dificuldades com o mundo majoritariamente de ouvintes e os dados apontam o problema da escolarização recorrente em razão do contexto inadequado e limitado das propostas inclusivas para a efetiva formação acadêmica, um sistema inclusivo desestruturado filosófica e pedagogicamente. Os problemas enfrentados são a ausência da língua de sinais e a limitação da atuação do intérprete, bem como a falta de uma estruturação metodológica imagética.

Em relação ao papel do intérprete Albres e Rodrigues (2018) destacam sua singularidade, porém pontuam que profissionalmente ele passa por um contínuo processo de categorização e recategorização que molda atribuições e atividades complementares. Nesta pesquisa foi sugerido que o planejamento do intérprete deva estar diretamente alinhado ao do professor, podendo assim exercer um papel de caráter educacional, atitudinal, didático e pedagógico.

Segundo Oliveira e Benite (2015) em suas análises em aulas de ciências afirmam que a Libras vem adquirindo aspecto secundário na sala de aula e que os alunos surdos não são alfabetizados, não sabem português, e não dominam a Libras, e por causa deste fato a produção do discurso da matéria pelos intérpretes deve criar estratégias didáticas que contemplem o aspecto visual aliada à contextualização do conteúdo para a promoção de aprendizado. É preciso também que o intérprete compreenda os termos utilizados pelo professor, ou seja, tenha o mínimo conhecimento específico sobre o conhecimento para que a mensagem seja a mais fidedigna possível.

Silva e Oliveira (2016) concluem em seu estudo de caso, que é preciso repensar a formação do intérprete que atua no campo educacional, sendo necessária além da abordagem linguística, também uma abordagem de questões pedagógicas. Os autores também afirmam que se aluno surdo tiver contato com pares linguísticos ele terá maiores subsídios para se apropriar dos conhecimentos.

Berge e Thomassen (2016) em sua investigação a respeito da visibilidade do intérprete conclui que a presença do intérprete não é suficiente para garantir o acesso visual e promover as necessidades de processamento visual dos alunos surdos, tendo impacto no nível de participação desses alunos. E para um melhor aproveitamento os autores destacam que o intérprete deve usar algumas estratégias: mudanças de posicionamento, mudanças na localização das mãos, apontamento de gestos e perguntas diretas aos alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio do levantamento de informações dos artigos elegíveis deste estudo, foi possível perceber que há um destaque para a educação bilíngue, visando um destaque para a Libras, sendo essencial, portanto, o intérprete no contexto educacional, porém para isso é necessário que sejam

repensadas a ampliação dos referenciais de sua atuação, bem como a sua formação voltada para o aspecto pedagógico e seu planejamento alinhado ao professor de sala.

REFERÊNCIAS

JADAD, A; MOORE, R; CARROL, D; REYNOLDS, D; GAVAGHAN, D; MCQUAY, H. **Assessing the quality of reports of randomized clinical trials: is blinding necessary?** *Controlled Clin Trials* 1996; 17:1-12.

LACERDA, C; POLETTI, J. **A escola inclusiva para surdos: A situação singular do intérprete de língua de sinais.** In **27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED)**, Caxambu, 2004.

LEITE, E. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva.** Petrópolis, RJ: Arara Azul. 2005

TERUGGI, L. **A Una Scuola, due lingue: l'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato.** Milano: FrancoAngelli, 2003.

TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental. Dissertação de mestrado não-publicada.** Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2009.

O TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO POR MEIO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: CONSIDERAÇÕES RELEVANTES



JOYCE MARIA DE ARAUJO

Licenciada em Letras pela UNG (2006); Licenciada em Pedagogia pela UNG (2013).

RESUMO

A educação à distância (neste artigo citada pela expressão EaD) no contexto brasileiro ainda é um mar a ser desbravado por docentes e discentes, tendo em vista que se trata de uma modalidade de ensino relativamente recente no cenário brasileiro, e, se tratar processo de ensino-aprendizagem com alunos separados fisicamente bem como do professor, circunstância pouco explorada na realidade brasileira. O trabalho aqui apresentado vem por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema (faz-se importante ressaltar a escassez que estudos na área em comparação com outros temas da educação), abordar o desenvolvimento do EAD no Brasil em prol da construção do conhecimento. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Distância; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

As diversas modalidades de ensino são importantes para todo o processo de aprendizagem das pessoas, com o avanço da Educação no Brasil, a falsa ideia que temos que estar presentes juntamente com o professor no mesmo espaço físico para viabilizar o desenvolvimento deste processo de maneira eficiente e eficaz está se desmitificando ao passo que a EAD está crescendo no cenário brasileiro cada dia mais.

Este crescimento está diretamente ligado ao fato das pessoas desprenderem cada vez menos tempo para se deslocar e custear um curso presencial no qual terá como despesas: mensalidades, transporte, alimentação e acima de tudo tempo.

Tempo este que se torna mais precioso e caro com a modernidade e a velocidade das informações.

A importância dessa modalidade de ensino se dá pelo fato de ela propiciar o conhecimento e a educação a pessoas que foram excluídas do ensino convencional como, por exemplo, as que tiveram que abandonar os estudos para trabalhar.

Ademais, trazer e descrever a importância desta modalidade de ensino e seus desafios neste trabalho significa colocar a qualidade da educação como foco, na qual a otimização do tempo e a qualidade do ensino é tarefa desafiadora para as instituições bem como para os discentes.

DESENVOLVIMENTO

A EaD teve seu início com a definição de qual nomenclatura no cenário internacional utilizar para esta nova modalidade de ensino, e, como relata HACK (2011):

A busca da origem da expressão EaD nos leva a um dos pioneiros no estudo da temática, o educador sueco Börje Holmberg, que confessou a Niskier (2000) ter ouvido a expressão na universidade alemã de Tübingen. Para Holmberg (apud NISKIER, 2000), em vez de citar “estudo por correspondência”, os alemães usavam os termos Fernstudium (Educação a Distância) ou Fernunterricht (Ensino a Distância). Niskier (2000) ainda destaca que o mundo inglês conheceu a expressão a partir de Desmond Keegan e Charles Wedemeyer. Para Aretio (1996), estudioso espanhol da EaD, apesar de existirem diferentes denominações para a modalidade, atualmente se aceita, de forma generalizada, o nome de Educação a Distância. Inclusive o organismo mundial que agrupa as instituições de EaD, denominado desde a sua fundação em 1938 como International Council for Correspondence Education (ICCE) – Conselho Internacional de Educação por Correspondência –, trocou seu nome na 12ª Conferência Mundial, no ano de 1982, para International Council for Distance Education (ICDE) – Conselho Internacional de Educação a Distância. (HACK, 2011, p.13).

No cenário brasileiro temos a regulamentação desta modalidade de educação por meio do Decreto nº 2.494 (1998) da Presidência da República, na qual é destacado no seu artigo primeiro:

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, não paginado).

Dando continuidade à definição da EaD, faz-se importante salientar a diferença entre ensino e educação a distância, como afirma Demo In. Hack (2011):

A educação à distância será parte natural do futuro da escola e da universidade. Valerá ainda o uso do correio, mas parece definitivo que o meio eletrônico dominará a cena. Para se falar em educação à distância é mister superar o mero ensino e a mera ilustração. Talvez fosse o caso distinguir os momentos, sem dicotomia. Ensino à distância é uma proposta para socializar informação, transmitindo-a de maneira mais hábil possível. Educação à distância, por sua vez, exige aprender a aprender, elaboração e conseqüente avaliação. Pode até conferir diploma ou certificado, prevendo momentos presenciais de avaliação. (HACK, 2011, p. 15).

A EaD é uma modalidade concebida, especialmente, para alcance dos alunos que não tem condições de frequentar os cursos presenciais, por questões financeiras, em sua maioria dos cursos EaD tem o custo menor, pois as características do custeio desta modalidade são diferentes da modalidade presencial.

Os cursos disponibilizados nesta modalidade têm poucos encontros presenciais, o que

diminui o custo fixo da instituição de ensino, e, em alguns casos não há encontros presenciais. E, os materiais são disponibilizados virtualmente, diminuindo o custo para o aluno.

Portanto, a EaD de acordo com Hack (2011):

A EaD será entendida, portanto, como uma modalidade de realizar o processo de construção do conhecimento de forma crítica, criativa e contextualizada, quando o encontro presencial do educador e do educando não ocorrer, promovendo-se, então, a comunicação educativa por meio de múltiplas tecnologias. (HACK, 2011, p. 15).

Sendo assim, não são admitidas distinções ou preconceitos entre as modalidades presencial e a distância, pois em ambas há a troca e o aluno não está isolado, ambas promovem a consolidação da aprendizagem significativa ao aluno, e o Ministério da Educação em seus documentos oficiais deixa clara esta posição, como relata Azevedo In. Litto (2004):

Os avanços do ensino a distância nos últimos anos foram importantes para o Brasil e sabe-se que atualmente o MEC não mais hostiliza esse ensino como ocorria há pouco tempo e até os ampara; isso é provado com a existência de uma Secretaria de Educação a Distância no MEC, o que era inconcebível há alguns anos. O elevado número de alunos nos cursos de ensino a distância — mais de 2,5 milhões de alunos — e o seu melhor desempenho nos exames do Enade em relação aos de cursos tradicionais são prova disso. (AZEVEDO In. LITTO, 2004, p. 5)

Ademais, a trajetória do Ensino Superior, no Brasil, é fortemente marcada por momentos bastante emblemáticos, dentre os quais vale destacar a inserção do Ensino a Distância.

Assim, fazendo uma incursão histórica da trajetória da EAD, os referidos autores afirmam que mesmo antes da regulamentação legal dos cursos EAD no Brasil, “antes mesmo de 1900 já existiam anúncios em jornais do Rio de Janeiro que ofertavam cursos profissionalizantes de datilografia por correspondência.”

Estes cursos visavam capacitar os interessados para as exigências do mercado de trabalho e podiam ser feitos por pessoas de qualquer estado do Brasil. Utilizando-se de cartas, alunos e professores se comunicavam, recebiam e enviavam lições.

Os cursos de capacitação por correspondências, por meio das cartas, ganharam legitimidade oficial no Brasil em 1904. Ano em que foram inauguradas as escolas internacionais com cursos mediados por correspondências.

Estas instituições originadas nos Estados Unidos da América, e de lá se expandiram para vários países do mundo, tinham como objetivo preparar pessoas para o mercado de trabalho, mais especificamente para os setores do comércio e dos serviços.

A década de 1990 é considerada um marco significativo para a história da EAD no Brasil, com a criação, em 1991, do Jornal da Educação, que articulado pela Fundação Roquete-Pinto tinha como objetivo o aperfeiçoamento de professores das séries iniciais e, em 1995, este jornal foi incorporado à TV Escola, canal educativo mantido pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, com o nome de Salto para o Futuro.

A qualidade do ensino está diretamente ligada ao processo de troca entre os envolvidos, em linhas gerais, o aluno da EaD tem que ser disciplinado e curioso no sentido de buscar outras fontes além das disponibilizadas nos materiais referentes ao curso que está estudando a fim de sanar

suas eventuais dúvidas bem como levado pelo professor a este comportamento de desbravador do conhecimento dando sugestões de leituras, vídeos etc., o que leva à construção do conhecimento de maneira prática o que viabiliza a consolidação da aprendizagem pelo aluno.

Temos estudos disponíveis que mostram que o conhecimento é consolidado de maneira efetiva e positivo quando o aluno tem papel ativo na construção do conhecimento.

Como salienta Mauri In. Coll (2006):

A aprendizagem, entendida como construção de conhecimento, pressupõe entender tanto sua dimensão como produto quanto sua dimensão como processo, isto é, o caminho pelo qual os alunos elaboram pessoalmente os conhecimentos. Ao aprender, o que muda não é apenas a quantidade de informação que o aluno possui sobre um determinado tema, mas também a sua competência (aquilo que é capaz de fazer, pensar, compreender), a qualidade do conhecimento que possui e as possibilidades pessoais de continuar aprendendo. Dessa perspectiva, é óbvia a importância de ensinar o aluno aprender a aprender e a de ajudá-lo a compreender que, quando aprende, não deve levar em conta apenas o conteúdo objeto da aprendizagem, mas também como se organiza e atua para aprender. Por sua parte, o ensino é entendido como um conjunto de ajudas de aluno e à aluna no processo pessoal de construção de conhecimento e na elaboração do próprio desenvolvimento. (MAURI In. COLL, 2006. p. 88).

Assim, temos que a abordagem construtivista está diretamente ligada à EaD, como reafirma Hack (2011):

Com base na abordagem construtivista, entenderemos a EaD como uma prática educativa que busca aproximar o saber do aprendiz. Ou seja, o conhecimento é construído pelo aprendiz em cada uma das situações em que ele está utilizado ou experimentado. Um dos aspectos importantes do construtivismo está no fato de que a realidade pode ser abordada sob várias perspectivas para possibilitar ao aprendiz a apropriação de tal realidade, segundo as diversas óticas sob as quais ela pode ser considerada. Assim, os processos e os resultados de uma prática construtivista são diferentes de um indivíduo e de um contexto a outro, pois a aprendizagem acontece pela interação que o aprendiz estabelece entre os diversos componentes do seu meio ambiente. Ainda queremos adicionar à nossa definição de EaD a compreensão que encontramos em Vygotsky (1993, 1998) de que a interação social é imprescindível para a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Em outras palavras: as pessoas adquirem novos saberes a partir de suas várias relações com o meio. Na concepção do autor, a mediação é primordial na construção do conhecimento e ocorre, entre outras formas, pela linguagem. Assim, a singularidade do indivíduo como sujeito sócio-histórico se constitui em suas relações na sociedade, e o modo de pensar ou agir das pessoas depende de interações sociais e culturais com o ambiente. (HACK, 2011, p. 16).

Nesta modalidade o ensino o professor tem como papel primordial a mediação do conhecimento, utilizando de materiais atrativos aos alunos. Estes materiais fazem parte de um grande desafio a ser superado pelas instituições escolares, como afirma Lobato (2009):

Dessa forma, a EAD, por meio de diversos recursos didáticos e com apoio de uma organização tutorial, busca mecanismos que propiciem a aprendizagem autônoma do estudante. Mas, para que esse processo se legitime, vários fatores são levados em conta, dentre os quais, um dos mais importantes vem a ser o material didático, pois, na educação à distância, o material a ser usado didaticamente não se resume apenas na escolha de um livro-texto ou de textos avulsos. Faz-se necessário, nesse sentido, que o material venha a proporcionar múltiplas interações ao discente e, conseqüentemente, a aprendizagem qualitativa. (LOBATO, 2009, p. 4).

E, como salienta Vagula (2012), a construção do conhecimento não é algo desligado da realidade do aluno, para ter significado a aprendizagem deve levar em conta o contexto do aluno:

Assim, devemos partir do princípio que o currículo se refere às situações vividas pelo professor e aluno e suas relações sociais. Não pode ser separado do contexto social, é um elemento que interfere na formação do aluno, um processo social, diretamente relacionado

a um momento histórico e as relações que a sociedade estabelece com o conhecimento. (VAGULA, 2012, p. 3).

Ademais, para consolidar a interação entre professor e aluno, bem como com os outros alunos, é interessante o uso de chats, vídeo conferências, fórum etc., estas ferramentas se apresentam para estimular a interação entre todos de maneira significativa na troca de conhecimentos e a consolidação da aprendizagem.

Como relata Vagula (2012):

Concebemos a EaD como proposta de ensino e aprendizagem que possibilita a interação entre aluno, professor e tutor, mediado por ferramentas da comunicação, que rompe barreiras culturais, de tempo e espaço geográfico. Envolve planejamento, a partir da realidade dos alunos, um projeto pedagógico que possa orientar as ações dos docentes, com foco na interdisciplinaridade e atendimento às regionalidades. Nesse contexto, deve contar com diversas possibilidades de interação: chat, aula web, fórum, portfólio, livros da disciplina produzidos por professores em parceria com outros autores, email, biblioteca digital, física e outros. (VAGULA, 2012, p. 8).

No que se refere a ampliação da EaD temos diversos fatores a favor desta modalidade, especialmente, a flexibilidade de acesso aos conteúdos e ao tempo que aluno tem para estudar dentro do seu cotidiano, o aluno intercala sua vida social ou tempo que ele pode disponibilizar aos estudos favorecendo o ingresso e a permanência no curso, o que muitas vezes não ocorre com o ensino presencial que é rígido quanto a periodicidade e regularidade do desenvolvimento das aulas.

Esta flexibilidade é a grande bandeira da EaD, porém há alguns obstáculos que a EaD deve transpor, como afirma Sousa et. al. (2013):

Apesar de a educação a distância ser uma modalidade que vem ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro, ela também apresenta desvantagens, tais como: alto custo da produção do material didático, que requer profissionais especializados, excesso de conteúdos teóricos, falta de uma biblioteca real aos alunos, preconceito por falta de pessoas mais conservadoras e desinformadas, disponibilidade de um computador com acesso a internet, o que nem sempre é acessível a todas as regiões e a todos os alunos e conhecimentos de informática e multimídia por parte dos alunos. (SOUSA, 2013, p. 34).

Obstáculos que estão sendo minimizados tendo em vista a disseminação do acesso à internet bem como as tecnologias de informação, levando o aluno ao acesso de conteúdos sistematizados e informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, guiada por princípios assentados na interatividade entre os sujeitos, no protagonismo dos alunos, na colaboração e interlocução entre as pessoas; a Educação a Distância - EAD apresenta-se como um modelo de educação que caminha na contra mão do formato tradicional de ensino num ambiente cem por cento presencial, cuja autoridade e referência estão centradas na figura do professor e no monólogo de suas aulas; e, portanto, apresenta-se como um modelo de educação centrado na autonomia e no protagonismo do educando.

Ademais, a EaD ainda pode ser considerada como mar a ser desbravado, pois sua história é recente e se encontra em processo de aprimoramento do uso das tecnologias, do currículo articulado com a realidade do aluno, nas necessidades educacionais da sociedade moderna e na velocidade

da informação. Nestes aspectos é importante salientar o dinamismo que esta modalidade exige do professor em acompanhar as novas tecnologias e estudos acerca dos temas que tratará em suas aulas e na bibliografia em geral que cada dia tem descobertas significativas em todas as áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, I. A. de; PASSOS, E. **A tecnologia como caminho para uma educação cidadã**. Disponível em: <https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014/Artigo%20A%20TECNOLOGIA%20COMO%20CAMINHO%20PARA%20UMA%20EDUCACAO%20CIDADA.pdf> Acesso 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso 28 dez. 2018.

COLL, C. et. al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria – Aprendizagem entre iguais**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI – Os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância**. São Paulo: Prentice Hall, 2008.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a Distância – O estado da Arte**. Vol.1. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/bibliografia/527/2004/12/educacao_a_distancia_-_o_estado_da_arte>. Acesso 15 mar 2023.

_____. **Educação a Distância – O estado da Arte**. Vol.2. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/bibliografia/541/2004/12/educacao_a_distancia_o_estado_da_arte_-_volume_2>. Acesso 15 mar 2023.

ITWIN, E. (org.). **Tecnologia Educacional – políticas, histórias e propostas**. Porto Alegre: Art-med, 2001.

LOBATO, I. M. **O processo interativo na educação a distância: professor, aluno e material didático**. Revista Paidei@, Unimes Virtual, Vol. 2, n. 1, jun. 2009. Disponível em <http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia> Acesso 15 mar 2023.

MARTINS, A.; FUERTH, L. R. **A educação corporativa e a processo de requalificação profissional das empresas brasileiras**. Disponível em: <http://www.gruposeculus.com.br/educacao/wp-content/uploads/Artigo-Educa%C3%A7%C3%A3o-Corporativa1.pdf> Acesso 15 abr. 2023.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.

MORAN, J. **Como transformar nossas escolas**. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf Acesso 15 abr. 2023.

_____. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf Acesso 15 mar 2023.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

SOUSA, E. F. de; et. al. **A aplicação e o avanço das novas tecnologias em sala de aula: um novo meio de aprendizagem.** Rev. Científica Eletrônica UNISEB, Ribeirão Preto, v.1, n.2, p. 26-37, ag/dez.2013. Disponível em: <http://estacioribeirao.com.br/revistacientifica/arquivos/jul-3.pdf>
Acesso 15 abr. 2023.

VAGULA, E.; GONÇALVES, C. E. de S. **As teorias curriculares e as concepções sobre o ensinar e o aprender na educação à distância.** IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anped-sul/paper/viewFile/487/891>>. Acesso 15 abr. 2023.

LINGUAGEM MUSICAL NO CONTEXTO ESCOLAR



JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (2010); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elísios (2018); Professora de Ensino Fundamental I- na EMEF Capistrano de Abreu, Professora de Educação Básica - na EMEB Virgílio Marinho.

RESUMO

O presente trabalho busca compreender a importância da linguagem musical no contexto escolar. Visto que a música tem sido amplamente reconhecida como uma ferramenta pedagógica importante no fazer pedagógico. Compreender também os aspectos históricos da música no Brasil, e a sua capacidade de estimular e desenvolver habilidades cognitivas e sociais em crianças e jovens. Investigar os benefícios da música no desenvolvimento humano, e como a música pode ser usada como uma forma de expressão, ajudando a desenvolver a imaginação e a criatividade dos alunos. Conclui pela relevância da linguagem musical como recurso pedagógico nas aulas, pois pode ajudar a criar um ambiente propício para o aprendizado do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem musical; Alunos; Desenvolvimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema principal a linguagem musical na sala de aula. Tem como objetivo geral foi investigar como e quando a musical ajuda no desenvolvimento integral dos alunos, e o quanto os professores contemplam a linguagem musical em seus planejamentos.

Refletir sobre a importância da linguagem musical, e como a mesma pode ressignificar o ensino aprendizagem nas aulas e se tornar uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento das múltiplas linguagens do ser humano.

Estudar como a música pode ser usada como uma ferramenta pedagógica de forma eficaz; melhorando assim o engajamento dos alunos, e a retenção de informações.

Compreender como a música pode ser usada para atender às necessidades de aprendizagem de diferentes alunos. Propiciando um ambiente acolhedor na sala de aula, ajudando a gerenciar o comportamento dos alunos, e beneficiar os mesmos de diferentes maneiras.

Para alcançar tais objetivos optei por pesquisar bibliográficas e de campo. Autores que falem sobre a linguagem musical na sala de aula, da importância da música na formação integral dos alunos e como ela pode ser usada para desenvolver habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

Todavia vamos estudar a linguagem musical no contexto escolar e suas contribuições para o desenvolvimento integral dos alunos. Uma autora que me inspirou muito foi a Teca Alencar Brito, ela defende a importância da musicalização na sala. Além de oferece sugestões de atividades que trabalham a percepção sonora, a expressão corporal e a criatividade.

Nos próximos capítulos vamos abordar questões de educação musical, fornece conteúdos de estudo e sugestões práticas para professores que desejam incorporar a música em sua prática pedagógica.

Compreender a importância da música na vida de todo ser humano desde o seu nascimento, na sua vida escolar e vida adulta.

Por fim, esse estudo visa contribuir para a formação inicial e continuada de professores, corroborar para futuros trabalhos acerca da linguagem musical como recurso pedagógico.

RESUMO DA HISTÓRIA DA MÚSICA NO BRASIL

No Brasil, a música é uma mistura de várias culturas, incluindo indígena, africana e europeia. Desde o século XVII, a música no Brasil foi influenciada pela música barroca portuguesa e, posteriormente, pela música clássica europeia.

As primeiras manifestações musicais no Brasil foram registradas pelo padre jesuíta José de Anchieta, que usava do coral gregoriano para estabelecer relações de confiança e respeito entre indígenas e jesuítas e pregar o catolicismo para a população.

No século XVII a dança originalmente africana ganhou muita força no Brasil por conta do momento de escravidão que viviam. Vale salientar que os povos africanos contribuíram muito para o enriquecimento rítmico da música e dança. Além disso, por conta das inúmeras interações estrangeiras, no período colonial e primeiro Império chegaram ao Brasil valsas, polcas, tangos e outras diversas manifestações musicais.

No início do século XX, a música popular brasileira começou a se desenvolver, com gêneros como o samba e o choro ganhando popularidade. Na década de 1960, a música popular brasileira se tornou mais politizada, com artistas como Caetano Veloso e Gilberto Gil liderando o movimento tropicalista.

E com a criação do rádio e da televisão, a música popular brasileira se fortaleceu completamente, ganhando espaço territorial e posteriormente mundialmente. A chegada do rádio por sua vez aumentou ainda mais essa diversidade no cenário musical do país.

A música brasileira tem uma influência significativa em todo o mundo, principalmente no campo

da música popular. O Brasil é conhecido por seus ritmos únicos, como o samba, a bossa nova, o forró, o frevo e muitos outros. Esses estilos musicais combinam elementos da música africana, indígena e europeia, criando uma sonoridade única e vibrante.

A música brasileira é muito influente na cultura dos brasileiros. Ela está presente em todas as esferas da nossa vida, desde as festas, eventos religiosos e celebrações em geral. A música brasileira é de fato uma forma importante de expressão cultural e muitas vezes reflete as mudanças sociais e políticas do país.

A música tem uma longa história, que remonta a milhares de anos, e desempenha um papel importante em muitas culturas e sociedades ao longo do tempo. Ela é uma forma de arte que é apreciada e valorizada em todo o mundo.

É notória da importância e influência da música no contexto cultural dos brasileiros, porém no âmbito escolar há pouca conotação educativa e pedagógica. Contudo, para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, Brito (2003) defende que o campo musical é indispensável para aguçar todos os sentidos da criança, levando-a então a uma busca mais apurada de conhecimento de mundo.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA A HUMANIDADE

Ao longo da história humana vários estudiosos e pensadores de todas as vertentes do conhecimento escreveram ou falaram da importância da música para a humanidade.

Por exemplo na Grécia Antiga, a música era uma parte muito importante da vida e cultura do povo. Neste sentido a música era considerada uma arte divina e era associada aos deuses, especialmente ao deus Apolo, que era o deus da música, da poesia e das artes.

A música grega era tocada em ocasiões diversas, por exemplo em cerimônias religiosas, teatro, dança e até mesmo em ocasiões públicas e privadas. A música era tão importante que muitos filósofos gregos, como Pitágoras e Platão, acreditavam que a música tinha um poder místico e poderia influenciar a alma humana.

A música antecede à Antiguidade Clássica, de acordo os dados antropológicos, pois é sabido que as primeiras músicas eram usadas em rituais como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. E com o desenvolvimento das sociedades, a música passou a ser utilizada também em louvor a líderes, como as executadas nas procissões reais no Egito antigo e na Suméria.

Na atualidade a música pertence ao universo das belas-artes, pois se manifesta pela escolha dos arranjos e combinações de sons. Sendo assim a música é uma forma de expressão que tem sido vangloriada pela humanidade desde tempos antigos. Visto que a mesma tem a capacidade de transmitir emoções, contar histórias e unir pessoas em um sentimento comum.

LINGUAGEM MUSICAL

A linguagem musical é uma forma de comunicação que transcende barreiras culturais e linguísticas, permitindo que as pessoas se conectem por meio da arte e da emoção. No contexto escolar, a linguagem musical é importante por inúmeras razões, estudos têm demonstrado que o ensino da música na escola ajuda a desenvolver habilidades cognitivas, como memória, atenção, raciocínio lógico e criatividade.

A música é uma forma de expressão artística que permite aos alunos explorar e desenvolver sua criatividade. Ao aprender a criar e interpretar música, os alunos podem se expressar de maneiras novas e significativas.

É sabido que a música é uma linguagem universal, portanto pode ajudar a unir alunos de diferentes origens culturais e sociais. Ao aprender música juntos, os alunos podem desenvolver um senso de comunidade e respeito mútuo. E aprender sobre a música de diferentes culturas, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda e respeitosa da diversidade cultural.

Portanto a linguagem musical tem uma grande importância no contexto escolar, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, bem como para a sua formação cultural e cidadão. A música tem um poderoso impacto emocional, permitindo que os alunos expressem seus sentimentos e emoções de maneira saudável e construtiva. Além disso, o envolvimento na música pode ajudar a reduzir o estresse e a ansiedade.

Paulo Freire fala sobre a importância da música e de outras formas de expressão artística no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Em seu livro "Pedagogia da Autonomia", ele discute a relação entre a música e a formação da identidade cultural, bem como a capacidade da música de nos ajudar a compreender e expressar nossas emoções e sentimentos. Além disso, ele destaca a importância da música como uma forma de comunicação não verbal que pode ser utilizada para criar um senso de comunidade e solidariedade entre as pessoas.

"A música não é apenas uma forma de arte, mas uma forma de conhecimento. Ela é capaz de expressar ideias e sentimentos que às vezes são difíceis de transmitir por meio de palavras. A música pode nos ajudar a desenvolver nossa criatividade, a expandir nossa imaginação e a aprofundar nossa compreensão do mundo e de nós mesmos" (FREIRE, 1996, p. 51).

Conclui-se que a linguagem musical possibilita que as pessoas se expressem e se comuniquem de uma maneira única e pontual, permitindo que se conectem por meio de emoções e sentimentos compartilhados.

Além disso, a linguagem musical desempenha um papel de suma importância no desenvolvimento cognitivo e emocional das pessoas. Visto que estudos mostram que a exposição à música desde a infância pode melhorar a capacidade de aprendizado, a memória e a habilidade de resolver problemas.

A música também pode ter um impacto positivo no bem-estar emocional, ajudando a reduzir o estresse, a ansiedade e a depressão. Pois ao ouvir música, o corpo libera endorfinas, que são neurotransmissores associados ao prazer e ao bem-estar. Isso pode ajudar os alunos a se sentirem mais calmos e relaxados, reduzindo a ansiedade e a tensão.

Os alunos podem encontrar nas letras ou melodias das músicas uma forma de expressar seus sentimentos e emoções, o que pode ajudá-los a lidar melhor com suas emoções e a compreender melhor seus próprios sentimentos.

A música também desempenha um papel importante na cultura e na sociedade, pois a mesma é uma forma de arte que reflete as crenças, valores e identidades de um povo. A música pode ser usada para celebrar e honrar eventos importantes, bem como para transmitir mensagens sociais e políticas.

Resumindo a linguagem musical pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento humano, especialmente em áreas como cognição, linguagem, emoções e habilidades sociais.

Em termos de cognição, estudos mostram que a exposição à música pode melhorar a memória, a atenção, a percepção espacial e a capacidade de resolução de problemas. Isso se deve ao fato de que a música exige que o cérebro processe informações auditivas e visuais ao mesmo tempo, o que pode fortalecer as conexões neurais e melhorar a capacidade de aprendizado.

A MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A música faz parte do ensino obrigatório no Brasil desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. A LDB estabelece que a música é uma disciplina obrigatória nos currículos do ensino fundamental e médio, juntamente com outras áreas do conhecimento, como língua portuguesa, matemática, história, geografia, entre outras.

A inclusão da música no currículo escolar tem como objetivo estimular o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, expressão e percepção musical dos alunos, além de contribuir para a formação integral dos estudantes.

Também estabelece que a educação musical deve ser parte integrante do projeto pedagógico da escola, e que deve ser desenvolvida de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, bem como o desenvolvimento de habilidades como percepção, sensibilidade, expressão e criatividade.

A música é primordial na escola e tem uma importância significativa no desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida. Estudos mostram que a exposição à música pode ajudar no desenvolvimento da linguagem, coordenação motora, cognição, memória e socialização. Além disso, a música também pode ajudar na regulação emocional, aliviar o estresse e promover a criatividade.

A linguagem musical tem uma importância significativa no desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida. Além disso, a música também pode ajudar na regulação emocional, aliviar o estresse e promover a criatividade.

Estudos mostram que a exposição à música pode ajudar no desenvolvimento da linguagem, coordenação motora, cognição, memória e socialização. Por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula.

Por esses motivos, é recomendável que a música seja incluída nas atividades cotidianas

das crianças desde cedo, tanto em casa quanto na escola, permitindo que elas possam explorar e experimentar diferentes sons e ritmos.

FARIA (2001), define que a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança desde pequena já ouve música, a qual muitas vezes é cantada pela mãe ao dormir, conhecida como 'cantiga de ninar. Na aprendizagem a música é muito importante, pois o aluno convive com ela desde muito pequeno.

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A música é um recurso pedagógico poderoso para os professores, que integra o momento e o ambiente escolar, propiciando a aprendizagem e tornando o aprendizado mais agradável, eficaz e interativo. Diante disto, é recomendável que a música seja parte da rotina escolar e das atividades cotidianas das crianças desde muito cedo, permitindo que elas possam explorar e experimentar diferentes sons e ritmos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que o ensino de música na escola tem como objetivo desenvolver habilidades e competências musicais nos estudantes, além de promover o entendimento e a apreciação da música como forma de expressão cultural e artística.

A BNCC sugere que o ensino de música nas escolas deve contemplar diferentes aspectos, como a história da música, a teoria musical, a prática de instrumentos e a criação musical. Também é importante que os estudantes tenham contato com diferentes gêneros musicais e que sejam incentivados a participar de atividades coletivas, como corais, bandas e grupos musicais.

Vale ressaltar que o ensino de música deve ser interdisciplinar, ou seja, deve estabelecer conexões com outras áreas do conhecimento, como história, literatura, artes visuais, entre outras. Dessa forma, os estudantes poderão compreender a música como um fenômeno cultural e artístico que dialoga com outras expressões humanas.

O ensino de música deve ser para todos, portanto deve ser inclusivo, valorizando a diversidade cultural e promovendo a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades musicais. Assim, a música na escola pode se tornar um espaço de expressão, descoberta e aprendizagem para todos os estudantes.

O recurso da música ajuda os alunos a desenvolverem as múltiplas linguagens, que incluem a linguagem verbal, visual, corporal, matemática, científica e musical. Isso ocorre porque a música envolve diferentes formas de expressão e comunicação, além de requerer a utilização de habilidades cognitivas e motoras.

Compreende-se que o professor é o mediador e facilitador do processo ensino aprendizagem, podendo usar a linguagem musical como ferramenta pedagógica. Visto que a música é uma potencializadora no desenvolvimento integral dos alunos, podendo ajudar os mesmos a desenvolverem suas habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a música é um recurso pedagógico importante para o desenvolvimento integral do aluno em sala de aula. Ajuda a criar um ambiente acolhedor e potente, além de estimular a criatividade e a imaginação dos alunos. Além disso, a música também pode ser usada como uma aliada na hora de aprender novos conceitos de forma mais prazerosa e eficaz.

Além de contribuir para o desenvolvimento acadêmico dos alunos a música também tem um impacto positivo no desenvolvimento emocional e social dos alunos. Ela pode ajudar a desenvolver a empatia e a sensibilidade, além de ser uma forma de expressar sentimentos e emoções. Promovendo a cooperação e o trabalho em equipe, já que os alunos podem se juntar para cantar, construir instrumento, apreciar canções ou até tocar juntos.

Concluimos também que existe outro benefício da música para o desenvolvimento humano, é que ela pode ajudar a promover a diversidade e a inclusão, já que diferentes gêneros musicais e culturas podem ser explorados em sala de aula. Favorecendo assim o respeito e a compreensão das diferenças entre os alunos, promovendo a igualdade e a justiça social.

Em resumo, a música é uma ferramenta indispensável nas aulas principalmente de artes visuais, pois ela pode ajudar a melhorar o desempenho acadêmico, o desenvolvimento emocional e social, além de promover a diversidade e a inclusão. Portanto, é imprescindível que os professores incluam a música em suas aulas e usufruam de todos os benefícios que ela pode oferecer aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil – propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis chateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

CONTRIBUIÇÕES DE UMA TRAJETÓRIA HIPOTÉTICA DA APRENDIZAGEM PARA A RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES PROBLEMAS DO CAMPO ADITIVO



JULIA MACEDO DE OLIVEIRA MORIOKA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2004); Mestra em Educação Matemática pelo Instituto Federal de São Paulo.(2022); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Edson Rodrigues - Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A observação das estratégias de resolução de problemas do campo aditivo utilizadas por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I revela alguns problemas referentes aos processos de ensino e aprendizagem da Matemática neste nível de ensino. Considerando observações dessa natureza, e tendo como base a discussão proposta pela Teoria dos Campos Conceituais, desenvolvida por Gérard Vergnaud esta pesquisa tem como objetivo observar e discutir estratégias de resolução de problemas do campo aditivo, considerando a elaboração de uma trajetória hipotética de aprendizagem, a qual pode ser entendida como um mecanismo social que em sua multiplicidade deve ser embasada em discussões e investigações. A problematização deve ser elemento constante e fundamental na elaboração das propostas pedagógicas, transformando os aspectos simbólicos do ensino aprendizagem em ação prática coesa e objetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Campo Aditivo; Situações-problema; Teoria dos Campos Conceituais; Trajetória Hipotética da Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A motivação para a realização desta investigação surgiu a partir das inquietações vivenciadas ao longo de mais de 20 anos atuando como professora na Educação Básica, com alunos do Ensino Fundamental I, e que me levaram à reflexão a respeito da minha prática docente, possibilitando-me observar que alguns problemas que envolvem o ensino e a aprendizagem da matemática têm se mantido presentes em sala de aula ao longo dos anos. Em particular, destaco aqueles que se referem à resolução de problemas do campo aditivo.

Embora haja diferentes estudos que tratam dessa temática, como os trabalhos realizados por Vergnaud (1990, 1994), Magina, Santana e Merlini (2015) e por Santana (2012), considero ser importante apresentar novas discussões e estratégias que possam contribuir para o processo de

ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos envolvidos no campo aditivo. Nesse sentido, a presente investigação tem como uma de suas finalidades promover a discussão no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem do campo aditivo, considerando sua abordagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação à discussão acerca da resolução de problemas do campo aditivo nos anos iniciais, é possível observar, na sala de aula, que ainda é recorrente a dificuldade e o condicionamento cognitivo quando situações de aprendizagem dessa natureza são propostas. Muitas dessas atividades, por vezes, apenas funcionam como exercícios de treino e pouco promovem o avanço nas estratégias de resolução de problemas.

Os trabalhos desenvolvidos por Vergnaud (1990, 1994) revelam que a maior ou menor dificuldade na resolução de problemas aditivos está principalmente relacionada ao nível da cognição do aluno, o que, na maioria das vezes, não se dá de forma espontânea e independe de seu nível de escolaridade. É consenso entre os pesquisadores que a construção de diferentes significados demanda tempo e ocorre pelo desenvolvimento de diferentes raciocínios.

De fato, segundo a Teoria dos Campos Conceituais (1990, 1998), as competências e concepções dos alunos se constroem ao longo do tempo, a partir de experiências com muitas situações, tanto dentro quanto fora da escola. Em geral, quando confrontados com uma nova situação, eles tentam adaptar conhecimentos adquiridos anteriormente a esta nova situação. O conhecimento dos alunos, por sua vez, tanto pode ser explícito, no sentido de que eles podem expressá-lo de forma simbólica, quanto implícito, no sentido de que os alunos podem usá-lo em ação, escolhendo operações adequadas, sem, contudo, conseguirem expressar as razões dessa adequação (Vergnaud 1994).

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo construir, analisar e avaliar situações de ensino e aprendizagem em relação a diferentes expectativas de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais no que se refere à resolução de problemas do campo aditivo, a partir da construção de trajetórias hipotéticas de aprendizagem.

Segundo Simon (1995), as Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem (THA) consistem em um estabelecimento de objetivos para a aprendizagem dos estudantes, tanto por meio de tarefas matemáticas para promover a aprendizagem quanto pelo levantamento de hipóteses sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

As discussões propostas por Simon (1995) e por Vergnaud (1994), articuladas, serão norteadoras para a promoção desta investigação no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem do campo aditivo, considerando sua abordagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa ao Banco de Dados no Catálogo de Artigos, Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes - foi realizada entre os meses de abril e junho de 2021, utilizando-se como principal descritor as palavras “Ensino de Matemática dos anos

iniciais”, onde foram encontrados registros de 310 (Trezentos e dez) publicações de periódicos revisados por pares. A fim de refinar a pesquisa uma nova busca com os termos “Trajetória Hipotética da Aprendizagem e o Campo Aditivo” foi realizada e os resultados apontaram 34 (trinta e quatro) resultados.

Quadro 1

Busca de periódicos sobre ensino de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental; “Trajetória Hipotética da Aprendizagem e o Campo Aditivo” no período de 2000 a 2020.

Passo	Palavras inseridas	Resultados
1º passo	Ensino da Matemática nos Anos Iniciais	310
2º passo	Trajetória Hipotética da Aprendizagem e o Campo Aditivo”	34

Fonte: Própria autora, 2021|

No intuito de otimizar os dados, optei por fazer um recorte, utilizando o aprimoramento de resultados (da plataforma) voltados para a área de concentração de Ensino de Matemática em Programas de Pós-graduação em Nível de Mestrado em Educação e em periódicos com Qualis A e B.

Contudo, dentre as produções encontradas muitos não atendiam a necessidade da pesquisa, o que foi necessário uma leitura atenta, minuciosa e criteriosa dos textos, a fim de excluir alguns dos trabalhos.

Os critérios de inclusão foram: pesquisas realizadas no Ensino Fundamental I, trabalhos que mostrassem a investigação com foco nos estudantes, investigação com o campo aditivo e o desenvolvimento de THA (trajetória hipotética da aprendizagem) com estudantes. O refinamento da pesquisa apresentou 11 resultados relevantes, sendo 2 sobre a temática Trajetória Hipotética da Aprendizagem e 9 contemplando o Campo Aditivo.

Quadro 2

Pesquisas sobre a temática: Trajetória Hipotética da Aprendizagem

B1	Revista: Educação Matemática pesquisa (online)	✓ Uma trajetória hipotética de aprendizagem sobre funções trigonométricas numa perspectiva construtivista	Arnando Traldi Jr. Luciane Santos Rosenbaum
A	https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n65n13	✓ Modelagem Matemática e uma Proposta de Trajetória Hipotética de Aprendizagem	Pamela Emanuelli Alves Ferreira Karina Alessandra Pessoa da Silva

Quadro 3

Pesquisas sobre a temática: “Campo Aditivo”

Classificação	Periódico	Título	Autores
B1	V. 13 n. 32 (2020): Perspectivas da Educação Matemática	✓ <i>Futuros professores de Matemática a nos Anos Iniciais e suas estratégias diante de problemas do campo conceitual aditivo</i>	REZENDE, V.; BORGES, F. A.
B1	Revista: Educação Matemática Pesquisa (online)	✓ A pesquisa na sala de aula de matemática das séries iniciais do ensino fundamental.	Sandra Magina

B1	<p>Revista: Educação Matemática</p> <p>Pesquisa (online)</p> <p>V.20 N. 1 2018</p>	<p>✓</p> <p>Significados produzidos por professoras de matemática : a influência da organização do currículo prescrito</p>	<p>Júlio César Gomes de Oliveira</p> <p>Marcio Antonio da Silva</p>
B1	<p>Revista: Educação Matemática</p> <p>Pesquisa (online)</p> <p>V.19 N.2 2017</p>	<p>✓ A contextualização no ensino de matemática : concepções e práticas</p>	<p>Ana Queli Mafalda Reis</p> <p>Cátia Maria Nehring2</p>
B1	<p>Revista: Educação Matemática</p> <p>Pesquisa (online)</p> <p>v.20, n. 1 2018</p>	<p>✓ Situações-problema elaboradas por professores dos anos iniciais</p>	<p>Jaqueline Santana de Souza Santos</p> <p>Vera Lucia Merlini</p>
A1	<p>REVISTA:</p> <p>ACTIO: Docência em Ciências</p> <p>SET – DEZ 2016</p>	<p>✓ Teoria dos Campos Conceituais: visitando seus principais fundamentos e perspectivas para o ensino de ciências</p>	<p>Débora Piai Cedran</p> <p>Neide Maria Michellan Kiouranis</p>

B1	Revista: Educação Matemática Pesquisa (online)	✓ Aulas de Matemática: resolução de problema no 1º ano do Ensino Fundamental	Ana Paula Hanke da Silveira, (2015),
	XI Encontro Nacional de Educação Matemática Curitiba – Paraná, 18 a 21 de julho de 2013	Resolução de problemas do campo aditivo por alunos de quinto ano de uma escola pública da cidade de São Paulo	Jose Fernando Fernandes Pereira
	XIV CIAEM-IACME, Chiapas, México, 2015.	<i>“A incongruência entre as palavras do enunciado do problema e a operação usada para resolvê-lo: uma contribuição para o debate, os autores”</i>	Magina, Santana e Merlini (2015)

Fonte: Própria autora, 2021

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Consideramos que a fase de análise dos dados se configura como uma etapa que precisa estar alinhada com os pressupostos metodológicos escolhidos para a pesquisa. Neste sentido, tendo em vista as escolhas que fizemos para esta investigação, destacamos nossa concordância com Campos (2004, p. 611), quando ele afirma que:

No universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (corpus), tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados, ou seja, seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística.

Dentre os diferentes métodos capazes de atender essa pluralidade de significados consideramos que o método da Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2016), se mostra ser o mais adequado, haja vista sua característica de ser percebida como um “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37).

Para Bardin (2016), qualquer comunicação que possa ser escrita tem possibilidade de ser compreendida por meio das técnicas da Análise de Conteúdo.

A Análise de Conteúdo tem como intuito realizar a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 44). Dessa forma, a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas que visa explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens, sendo que sua finalidade é “efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração” (BARDIN, 2016, p. 48). De acordo com Bardin (2016), a Análise de Conteúdo é desenvolvida em três fases: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS E AS PESQUISAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A Teoria dos Campos Conceituais (TCC), desenvolvida por Vergnaud (1933), é uma teoria cognitivista que se reporta à construção de conceitos como fundamento principal. Para Vergnaud (1996a apud CEDRAN; KIOURANIS, 2019), "o conhecimento de um indivíduo se constrói à medida que ele consegue estabelecer relações e conceitualizar determinadas situações ou problemas, que necessitam de teoremas de níveis diferentes".

Nesse sentido, a questão da conceitualização perpassa não somente questões de caráter teórico, mas também se dá por meio de uma estreita dialetização entre o empírico e o teórico, e isso se evidencia não somente na construção dos conceitos pelos sujeitos, mas também na construção histórica dos princípios matemáticos (VERGNAUD, 1996a apud CEDRAN; KIOURANIS, 2019). Dessa forma, a TCC se configura como “ [...] uma teoria psicológica do conceito, ou melhor, da conceitualização do real, que permite situar e estudar as filiações e rupturas entre conhecimentos do ponto de vista de seu conteúdo conceitual” (VERGNAUD, 1996, p.133).

A Teoria dos Campos Conceituais também tem como foco estruturar princípios sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências que são elaboradas em diversos âmbitos, como por exemplo, na escola e no seu meio externo (VERGNAUD, 1996). Sendo assim, podemos dizer que além de auxiliar na organização das intervenções pedagógicas, a TCC tem como objetivos principais:

(i) descrever e analisar a complexidade progressiva, a longo e médio prazo, das competências matemáticas que os alunos desenvolvem dentro e fora da escola; e (ii) estabelecer melhores conexões entre a forma operacional de conhecimento, que consiste na ação no mundo físico e social e na forma predicativa do conhecimento, que consiste nas expressões linguísticas e simbólicas desse conhecimento (VERGNAUD, 2009, p. 83).

Isto posto, a TCC se faz valer em um contexto em que várias proposições e conceitos são previstos, de forma que esta teoria possa ser compreendida e significada nos contextos da educação.

As discussões e reflexões acerca da Teoria dos Campos Conceituais têm sido apresentada em diferentes investigações que envolvem os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, haja vista a importância de se discutir, nesse nível de ensino, as operações matemáticas do campo conceitual aditivo e do campo conceitual multiplicativo.

Dentre a gama de trabalhos produzidos, destacamos que para nossa investigação temos uma maior preocupação com aqueles que tratam do campo conceitual aditivo, haja vista que esse será o foco de nossas discussões durante o desenvolvimento da investigação. Assim, considerando esse recorte na literatura, passaremos a destacar as discussões propostas por alguns autores cujos resultados nortearam a construção deste projeto de pesquisa.

O trabalho de Magina e Campos (2004) se revelou de grande relevância para a nossa investigação, pois apresenta, no que se refere ao campo aditivo, o resultado de testes aplicados a 248 crianças do terceiro ano dos anos iniciais. Nesse trabalho as autoras conceitualizam os problemas relacionais na estrutura analítica no ensino matemático e sua aplicação e proposta nos anos iniciais.

Os dados obtidos pelas autoras evidenciam a dificuldade por parte dos alunos em selecionar a operação correta para resolver o problema proposto, assim como a dificuldade em compreender o estado inicial na interpretação do problema. Magina e Campos (2004), em suas considerações finais, destacam a importância de se considerar a possibilidade de se utilizar outros conteúdos, como medidas e representações gráficas, optando por diversas estruturas de raciocínio mais complexas e sofisticadas, quando são realizados trabalhos no campo aditivo.

A pesquisa realizada pelas autoras foi estruturada nas quatro operações e auxiliado pelos professores, porém a leitura da situação problema foi realizada pelas pesquisadoras. A relevância desse estudo está no aspecto como foi elaborado, desenvolvido, aplicado e conceitualizado, dada a importância para a escola pública e sua estrutura de trabalho.

Os autores Rezende e Borges (2007), no trabalho intitulado *Futuros professores de Matemática nos Anos Iniciais e suas estratégias diante de problemas do campo conceitual aditivo*, apresentam um estudo específico no que se refere ao ensino da Matemática por meio da resolução de problemas do campo conceitual aditivo, porém o foco da investigação não foi no desenvolvimento de novos conceitos com os alunos, mas sim nas problemáticas que estão estabelecidas na formação dos professores oriundos dos cursos de Pedagogia e da Matemática.

Os autores justificam a importância da investigação realizada pela necessidade de que haja discussões acerca da estrutura do ensino da Matemática, e na investigação proposta pelos autores isso se deu a partir da análise das entrevistas obtidas com alunos do curso de Licenciatura em Matemática de uma Universidade Pública do estado do Paraná, as quais destacaram que os

entrevistados não tiveram boas experiências com a Matemática enquanto alunos da Educação Básica, e que optaram pela área educacional por falta de opções em suas cidades.

Os resultados obtidos a partir da análise dos testes aplicados pelos pesquisadores aos entrevistados permitiram entender os problemas no campo conceitual aditivo embasados na proposta de Gérard Vergnaud, que investigou em suas pesquisas os processos de aprendizagem de crianças e adolescentes e a aquisição de conhecimento de forma não linear, mas como uma trama composta de muitos conceitos e situações práticas aplicadas a vida do discente.

Diante dos resultados obtidos nessa investigação é possível perceber a defasagem dos professores participantes no que se refere ao ensino de diferentes conceitos e conteúdos matemáticos, como: aspectos dos valores posicionais, contagem, operações inversas, uso de vírgulas e respostas incoerentes.

No trabalho intitulado "*A incongruência entre as palavras do enunciado do problema e a operação usada para resolvê-lo: uma contribuição para o debate*", os autores Magina, Santana e Merlini (2015) apresentam uma investigação que está centrada no aluno dos anos iniciais, e realizam uma análise do desempenho e dos resultados matemáticos dos alunos no Brasil, considerando um recorte temporal que vai desde 1970 até os estudos mais recentes do século XXI.

As autoras destacam a necessidade de que sejam realizadas mais pesquisas com base no campo matemático e fazem uma crítica ao próprio trabalho, reconhecendo que investigaram poucas situações.

Nas considerações finais do trabalho os autores destacam que a partir de incongruências nos enunciados de problemas que necessitam do uso de situações aditivas, o resultado deixa explícita a estrutura linguística utilizada na elaboração de problemas matemáticos, destacados os termos "mais", "ganhar", "receber" em sentido de adição, e muitas vezes mal utilizados e associados aos outros termos que confundem a criança no momento de seleção das operações.

Na dissertação *Aulas de Matemática: resolução de problema no 1º ano do Ensino Fundamental* de Gualdi, de Ana Paula Hanke da Silveira, (2015), foi possível observar que a resolução de problemas não é uma prática nas escolas, ao contrário, propõe-se a resolução de cálculos mecânicos, acreditando que os alunos conseguirão assim resolver diferentes problemas fazendo uso apenas dos algoritmos.

Normalmente as crianças do Ensino Fundamental I, resolvem situações problemas que pouco oferecem desafios ou promovem discussões acerca das estratégias a serem utilizadas nas resoluções dos problemas.

Um fator considerável é a deficiência na formação inicial dos professores do Ensino Fundamental I, para se ensinar Matemática. Observa-se que muitos professores acabam por dar mais atenção a área de Língua Portuguesa acreditando assim, que na área de Matemática seja suficiente apenas ensinar as quatro operações, ou seja a resolução do algoritmo.

Na tese, *Estruturas aditivas: o suporte didático influencia a aprendizagem do estudante?* de Santana, Eurivalda Ribeiro dos Santos (2010), o objetivo da pesquisa foi avaliar as contribuições que uma sequência de ensino baseada na classificação proposta pela Teoria dos Campos Conceituais traz

para o domínio do Campo Aditivo por estudantes da 3ª série do Ensino Fundamental que atualmente corresponde ao 4o ano do Ensino Fundamental I. Diante dos resultados obtidos, o estudo concluiu que a utilização de uma sequência de ensino construída com base na classificação proposta na Teoria dos Campos Conceituais permite que os conceitos aditivos sejam trabalhados de maneira gradativa com os estudantes, isto é, os conceitos aditivos podem ser ensinados segundo o grau de dificuldade e complexidade. A principal contribuição que a sequência de ensino trouxe para os estudantes foi a apropriação e, conseqüente, expansão das Estruturas Aditivas.

Outra pesquisa desenvolvida nos anos iniciais envolvendo as discussões do Campo Aditivo foi realizada por Ventura e Selva (2007). As pesquisadoras buscaram observar como as crianças dos anos iniciais resolviam as situações problemas do campo aditivo com auxílio de três recursos representacionais: reta numérica, material manipulativo e o algoritmo.

De acordo com os resultados da pesquisa, verificou-se que suportes didáticos como a reta numérica podem exercer influência na aprendizagem de conceitos do Campo Aditivo.

Ressaltamos a importância do estudo realizado por esses autores, haja vista que as situações problemas apresentadas destacaram de modo prático quando estão presentes congruências no enunciado dos problemas e como seu uso consciente facilita a interpretação do aluno no momento em que ele se depara com as questões propostas para resolução.

TRAJETÓRIA HIPOTÉTICA DE APRENDIZAGEM

Para Simon (1995), é preciso formular modelos de ensino baseados no construtivismo, de modo a promover mudanças na forma de ensinar matemática. Para tanto, esse autor defende a ideia de que se construam o que ele denominou de trajetórias hipotéticas para a aprendizagem.

O termo Trajetória Hipotética de Aprendizagem (THA), criado por Simon (1995), se refere aos caminhos que o aluno percorre na construção do conhecimento seguindo dois caminhos: o primeiro, em que o professor tem dificuldade de identificar os mecanismos de aprendizagens dos alunos, e o segundo, sobre os aspectos em que a aprendizagem é adquirida em processos de ressignificação pelos alunos.

Uma (THA) é constituída tanto pelos objetivos para a aprendizagem quanto pelas tarefas matemáticas que serão utilizadas para promover a aprendizagem dos alunos (SIMON, 1995). No trabalho produzido por Simon e Tzur (2004) os autores ressaltam a compreensão de tarefas como um processo de construção de um novo conceito na perspectiva da reflexão sobre a atividade-efeito, que é realizada numa trajetória hipotética de aprendizagem.

Assim, Simon e Tzur (2004) destacam que ao gerar uma THA podemos explicar a relação entre a aprendizagem conceitual e tarefas matemáticas, e a seleção de tarefas não é deixada à intuição ou tentativa e erro, uma vez que a THA pressupõe o oferecimento de uma estrutura para se pensar sobre como a tarefa pode promover o processo de aprendizagem, contribuindo para que se identifique objetivos da aprendizagem, se defina sequências de tarefas e se construa uma evolução

detalhada das compreensões matemáticas dos estudantes.

Para Traldi e Rosembaum (2010, p. 374),

A trajetória se refere aos caminhos que os alunos devem seguir para a construção dos conhecimentos pretendidos. [...] o termo “hipotético” compreende duas perspectivas: a que entende que o professor tem acesso apenas às hipóteses dos conhecimentos dos alunos, isto é, não consegue acessar diretamente o conhecimento dos aprendizes e a outra perspectiva, para fazer referência ao prognóstico, à expectativa do professor, a respeito de como a aprendizagem será processada pelos alunos.

As discussões propostas por esses autores corroboram a importância de se considerar, no processo de elaboração de uma THA, as seguintes premissas propostas por Simon (1995):

- A elaboração de uma THA é baseada na compreensão do conhecimento atual dos alunos envolvidos.
- Uma THA é um veículo para planejar a aprendizagem de conceitos matemáticos específicos.
- Tarefas matemáticas fornecem ferramentas para promover o aprendizado de matérias. Portanto, conceitos-chave são uma parte importante do processo de aprendizagem.
- Devido à natureza hipotética e inerentemente incerta deste processo, o professor está regularmente envolvido na modificação de todos os aspectos do THA.

Essas premissas nos ajudam a compreender que durante o desenvolvimento de uma THA com os alunos um objetivo inicial planejado pode ser modificado, e que quando os alunos se engajam nas atividades planejadas os professores devem estar atentos às considerações daqueles, pois estas considerações contribuirão para a análise da compreensão dos alunos sobre o conceito em estudo.

Traldi e Rosembaum (2010) destacam que Simon (1995) comprova que os caminhos traçados em torno das discussões construtivistas devem contribuir para a elaboração de melhores estruturas de formação em pedagogia, sendo o domínio dos professores em relação a essas propostas o ponto crucial para sua efetivação, destacando a necessidade dos estudo e formação continuada dos docentes.

A investigação realizada por Traldi e Rosembaum (2010), apesar de ter como foco uma discussão sobre Funções Trigonométricas, se mostrou relevante para nossa pesquisa, pois destaca o trabalho do professor no campo matemático por meio de situações problemas que podem estar alinhados a THA, tais como: despertar conhecimentos pré-existentes, uso da mediação para o aluno realizar associações de figuras, resolver situações de aprendizagens e uso de recursos tecnológicos.

A observação realizada pelos autores, durante a pesquisa, possibilitou que constatarem o aumento da participação ativa dos alunos após o uso da THA, o que possibilitou a redução de forma considerável das intervenções que a professora necessitava realizar ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Porém vale ressaltar a importância do professor mediador ao longo de todo processo de ensino e aprendizagem, principalmente no âmbito escolar da Educação Básica.

Diante das análises apresentadas, a partir da revisão da literatura, foi possível identificar as possibilidades de se ampliar os estudos referentes ao tema da presente pesquisa. Ressaltamos,

ainda, que esses estudos possibilitam uma melhor compreensão do uso da Trajetória Hipotética da Aprendizagem nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática, no que se refere às estratégias de resolução de situações problemas do campo aditivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados produzidos neste recorte, foram importantes para que pudéssemos aprofundar sobre as perspectivas e desafios que envolvem o ensino de matemática dos anos iniciais, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento de atividades significativas e que promovam reflexões ao longo da construção e apropriação de conceitos matemáticos, principalmente no que se refere a resolução de problemas do campo aditivo.

Esperamos que os dados apresentados possam contribuir com a discussão sobre essa temática, bem como subsidiar outras pesquisas e motivar outros pesquisadores a desenvolverem estudos de revisão sistemática de pesquisas sobre o ensino de matemática nos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

Brizola, J.; Fantin, N. **Revisão da Literatura e Revisão Sistemática da Literatura**. RELVA, Juara/MT/Brasil, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016.

Campos, J.G.C. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Rev. Bras Enferm., Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4.

Cedran, D. P.; Kiouranis, N. M. M. **Teoria dos Campos Conceituais: visitando seus principais fundamentos e perspectivas para o ensino de ciências**. ACTIO, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 63-86, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio> - Acesso 04 abr. 2023

Creswell, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: ... Porto Alegre: Penso, 2014.

Gualdi, A. P. H. S. (2005). **Metodologia de ensino nas aulas de matemática no 1o ano do ensino fundamental** (Dissertação de mestrado).

Magina, S.; Santana, E. R.; Merlini, V.L. **A incongruência entre as palavras do enunciado do problema e a operação usada para resolvê-lo: uma contribuição para o debate**. XIV CIAEM-IACME, Chiapas, México, 2015.

Magina, S.; Campos, T. **As estratégias dos alunos na resolução de problemas aditivos: um estudo diagnóstico**. 2004. Educ. Mat. Pesquisa., São Paulo, v.6, n.1, pp. 53-71, 2004.

Rezende, V.; Borges, F.A. **Futuros professores de Matemática nos Anos Iniciais e suas estratégias diante de problemas do campo conceitual aditivo**. Edu. Matem. Pesq., São Paulo, v.19, n.1, 327-352, 2007.

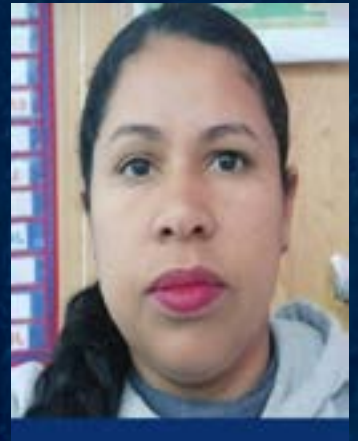
Santana, E. R. S. S. (2010). **Estruturas aditivas: o suporte didático influencia a aprendizagem do estudante?** (Tese de doutorado).

Simon, M. A. **Reconstructing Mathematics Pedagogy from a Constructivist Perspective**. Journal for research in Mathematics Educacion. Vol. 26, n°2. P. 114-145, 1995.

Traldi, A.; Rosembaum, L. S. **Uma trajetória hipotética de aprendizagem sobre funções trigonométricas numa perspectiva construtivista**. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.12, n.2, pp.369-393, 2010.

Yin, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

POVOS INDÍGENAS: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS



JULIANA PEREIRA LESSA

Graduação em Matemática pela Faculdade UNISA (2008); Especialista em Atuação da Tutoria da Educação a Distância pela Faculdade Paraná (2022); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Professora Rosilda Silvio Souza.

RESUMO

O presente trabalho tem a finalidade de levantar discussão e acender reflexões acerca dos estereótipos carregados ao longo dos anos sobre os povos indígenas. A invasão dos europeus e a tentativa de inferiorizar a cultura e a identidade desses povos nativos brasileiros, de forma violenta e totalmente impositiva. Os livros de história, por muitos anos, se ocultaram acerca da rica cultura desses povos e de sua espetacular contribuição para a manutenção do solo, das florestas e da fauna brasileira. A mídia, por sua vez, propagou os estereótipos idealizados pelo eurocentrismo e há mais de 500 anos, depois de tantas lutas, genocídios, transformações e evoluções, continuam os representando como selvagens, menosprezando seus conhecimentos e tentando apagar sua identidade cultural. Grandes são os desafios e os enfrentamentos na sociedade para protegerem seu espaço, invadido e tomado por forças do Estado, por fazendeiros, mineradores, além da luta contra o preconceito, contra a violência, por melhores condições de vida. Nesse cenário, a escola se destaca com um papel importantíssimo de conscientização da população sobre esses fatores, buscando o resgate e a valorização da identidade cultural indígena. O Currículo da Cidade de São Paulo possui um documento que contempla essas reflexões críticas. Em Belo Horizonte também há um projeto literário com incentivo ao gosto pela leitura, com enfoque na desconstrução dos estereótipos indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Indígenas; Estereótipos; Publicidade.

INTRODUÇÃO

Os europeus tentaram dizimar os povos indígenas da maneira mais cruel e covarde possível: inferiorizando sua cultura, colocando-os selvagens. A cultura indígena, vem sendo distorcida pelos eurocêntricos que se viam como superiores e tratavam a qualquer outra etnia como inferior. Porém, mesmo com o esforço em ocultá-las, a coragem e a resistência dos povos indígenas foram maiores.

Muitas práticas foram transformadas e outras até deixaram de existir, por imposições dos

européus, os quais chegaram, invadiram o espaço e quiseram menosprezar uma cultura que era diferente da que conheciam. Os povos indígenas possuem um modo de vida conectado com a natureza, no qual se preocupam com a sustentabilidade do planeta, utilizando os recursos que a natureza oferece com consciência de que esses recursos precisam continuar existindo para as próximas gerações. As mídias, como fotografias, propagandas e vídeos, contribuíram para a desvalorização desse povo, que resistiram à tentativa de sua extinção, de sua cultura, da sua identidade. São inúmeros os desafios desde a invasão europeia e a escola aparece como papel fundamental de conscientização, fortalecimento da resistência do povo indígena e do resgate da identidade cultural.

POVOS INDÍGENAS: UMA RICA CULTURA OCULTADA PELOS EUROPEUS

Quando houve a invasão europeia, em 22 de abril de 1500, os povos indígenas eram muitos, uma população entre 4 e 5 milhões. Possuidores de uma cultura riquíssima, nas artes plásticas, na diversidade linguística, na música, em suas organizações e em suas crenças. Estudiosos comprovaram um vasto número de habitantes, com línguas e costumes distintos. Alguns historiadores chamaram o primeiro contato entre portugueses e os povos indígenas de “encontro de culturas”, como uma tentativa de amenizar as péssimas relações que foram mantidas, desde o começo. Na realidade, houve “desencontro de culturas”, que correspondeu a um processo de extermínio e submissão dos indígenas, tanto por meio dos conflitos com os portugueses quanto pelas doenças trazidas por estes. Desde então, a história dos povos indígenas é marcada pela brutalidade, escravidão, violência, doenças e genocídio.

Nos séculos seguintes, milhares de vítimas morreram ou foram escravizadas nas plantações de cana-de-açúcar e na extração de minérios e borracha. Depois de tornarem-se escravos da colônia portuguesa, os povos indígenas passaram a enfrentar diversas lutas em torno da própria sobrevivência. Esses povos perderam acesso e direito às próprias terras, sem a possibilidade de cultivar alimentos ou ter acesso a rios para pescar, já que as grandes cidades iniciaram suas atividades em torno das águas. Ao contrário do que os livros didáticos contavam, não houve uma descoberta do Brasil, por meio dos portugueses. Segundo dados da Funai (Fundação Nacional do Índio), antes da invasão dos europeus, o território Pindorama era morada de cerca de 3 milhões de habitantes nativos.

O papel dos povos indígenas na conservação da rica biodiversidade das florestas brasileiras é vital. De acordo com estudos científicos, as terras indígenas são atualmente a mais importante barreira contra o desmatamento da Amazônia. Os povos indígenas têm um inigualável conhecimento da fauna e flora, e desempenham um papel crucial na conservação da biodiversidade. Os Munduruku observam e interagem com toda a forma de vida na aldeia, realizando a manutenção da terra. Possuem uma dinâmica ecológica e social evoluída na tomada de decisões coletivas locais, com ética ambiental e com o uso eficiente de recursos naturais. Com uma agricultura desenvolvida de forma original e ecológica, todos os moradores cultivam árvores frutíferas há décadas, além de roçados de tubérculos e palheiras. Se hoje diversas agências da ONU reconhecem e querem dar valor ao "capital natural", estimulando modelos de desenvolvimento sustentável e uma transição global por uma Economia Verde, os indígenas já estavam nessa frente há mais de 500 anos. Ao presenciar a dinâmica ecológica e social do dia a dia (que acontece sem qualquer troca monetária), fica claro

que para chegarmos na sociedade contemporânea urbana perto disso, teremos que evoluir muito na tomada de decisões coletivas locais, em ética ambiental e no uso eficiente de recursos naturais.

Como os povos indígenas de todo o mundo, os indígenas do Brasil têm conexões espirituais muito profundas com a terra. Isso se reflete em suas ricas histórias orais, na sua cosmologia, em seus mitos e rituais. Xamãs Yanomami inalam yakoana ou yopo, um rapé alucinógeno, para chamar seus espíritos xamânicos, os xapiri. Os xapiri têm um papel crucial nas cerimônias de cura e durante a reahu, ou festa funeral, quando as comunidades se reúnem para consumir as cinzas de parentes falecidos. Os xamãs de povos como os Kaxinawá e Ashaninka bebem ayahuasca, uma bebida feita a partir da videira caapi, durante as sessões de cura. Outros, como os Araweté e Akuntsu, fumam tabaco ou o inalam como rapé. Alguns, como os Awá, não tomam estimulantes nem alucinógenos, mas entram em transe por meio do poder da dança rítmica e viajam para o iwa, ou morada dos espíritos, onde se encontram as almas dos antepassados e os espíritos da floresta, os karawara. Entre os mais diversos povos indígenas, a transição da infância para a idade adulta é muitas vezes marcada por cerimônias. Quando uma garota Tikuna menstrua pela primeira vez, ela é pintada de preto com tinta de genipapo e adornada com penas de águia. Ela canta, dança e pula sobre fogo por até quatro dias quase sem dormir. Depois, vai para o isolamento que dura vários meses. Nesse período, ela é ensinada sobre a história de seu povo e informada de suas futuras responsabilidades.

Os povos do Xingu são famosos por cerimônias fúnebres em homenagem aos líderes mortos, que são representados por troncos de madeira decorados chamados kwarup. O povo Munduruku se destacou na prática da mumificação de corpos humanos, uma prática cultural em todo o mundo. Nesse contexto, a mumificação de cabeças humanas, para a confecção de troféus de guerra, teve um importante significado na cultura de vários grupos humanos. Na América do Sul, os Shuar ou Jívaro e os Munduruku, estes últimos na Amazônia brasileira. Possuíam grande valor simbólico e espiritual para os guerreiros que as obtivessem e preparassem, após as batalhas, como parte de um complexo ritual de confirmação de força e de prestígio.

O objetivo mais importante dos povos indígenas do Brasil é a proteção e o controle sobre suas terras, respeitando seus direitos previstos na legislação nacional e internacional e garantindo acesso a saúde e educação que valorizem as culturas tradicionais. Hoje em dia, muitos povos indígenas executam seus próprios projetos, como a criação de postos de saúde, de escolas bilíngues e de museus, escrevem livros e gravam vídeos de seus rituais e cerimônias. Outras iniciativas incluem a preservação de bancos de sementes para a diversidade genética dos alimentos e a criação de uma rádio online indígena.

No dia 31 de janeiro de 2019, os povos indígenas do Brasil lideraram a maior manifestação internacional pelos direitos indígenas de todos os tempos. Esta data está marcada para sempre como um dia histórico de luta e resistência dos povos indígenas. Mas a floresta não é o único lugar de onde os indígenas resistem.

"A palavra 'indígena' diz muito mais a nosso respeito do que a palavra 'índio'. Indígena quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros", explicou o autor Daniel Munduruku em entrevista à BBC News Brasil.

MÍDIAS: UTILIZADAS PARA REFORÇAR ESPEREÓTIPOS

Os registros são utilizados para marcar a história de um povo. Mas, o que fazer quando esses registros são manipulados? Ou utilizados para manipulação de pensamentos? Como interpretar as fotografias, narrativas e vídeos, quando esses são cheios de estereótipos? Esse fato ocorreu com as inúmeras fotografias dos povos indígenas ao longo da história do nosso país, onde foi passada uma representação falsa, a do “índio” domesticado, se espalhando pelo país a ideia de que o homem selvagem e sem cultura, agora começava a ser civilizado. Hoje, observando de forma mais crítica e reflexiva, podemos notar as poses ensaiadas e a quantidade minúscula de indígenas contidos nas fotografias, desconsiderando a grande diversidade de povos indígenas habitantes no Brasil. O intuito era de que o espectador observasse o “sucesso” das expedições da época. Nesse contexto, sabemos o poder que as mídias sociais têm sobre a opinião pública. Um fato irreal, com o uso de um cenário forjado e uma narrativa errônea, podem facilmente passar uma imagem distorcida dos fatos.

Não demorou para que viessem os filmes, fortalecendo ainda mais os estereótipos, levando a população a criarem uma imagem cheia de inverdades.

DESAFIOS DOS POVOS INDÍGENAS HOJE

Muito ainda precisa ser feito para amenizar as lutas dos povos indígenas no Brasil. Seus direitos ainda são desrespeitados e ignorados pelas forças do Estado. O que abre margem para grandes indústrias hidrelétricas, de mineração e do agronegócio explorarem terras que não as pertencem, reduzindo ainda mais as possibilidades de moradia e alimentação de milhares de indígenas. Para além dos desafios territoriais, os povos indígenas enfrentam, ainda nos dias de hoje, problemas com racismo, preconceito, violação aos direitos das mulheres indígenas, falta de acesso à saúde e serviços públicos, além da alimentação escassa e pobre em nutrientes. Os próprios indígenas se mobilizam nas esferas políticas e sociais, em busca de amenizar um sofrimento que se estende por meio milênio.

Nesse contexto, a educação escolar indígena na primeira infância (0 a 6 anos) ainda é uma realidade distante e em que não há consenso sobre as práticas a serem adotadas, pois muitos povos e comunidades não aceitam a educação formal de crianças pequenas por julgarem que elas devem ser educadas por suas famílias nas tradições, línguas e conhecimentos ancestrais. Existem diferenças entre a educação indígena e a educação escolar indígena. A educação milenar, passada de geração para geração por meio da oralidade, fica sob a responsabilidade das comunidades, enquanto a educação escolar acontece a partir da relação com o Estado e é influenciada pelo histórico de colonização e violência contra os povos indígenas. Há um descaso das gestões municipais com a educação escolar indígena. As jurisdições onde as aldeias se localizam constroem uma estrutura mínima para a realização das atividades, com material didático ultrapassado e que desvaloriza o saber dos jovens, o que configura um grande desperdício de oportunidades de aprendizado. As crianças das comunidades indígenas precisam de uma escola que ofereça possibilidades e valorize os saberes tradicionais, dando oportunidades de conhecimentos.

A luta dos povos indígenas para conseguirem estudar, marca o ensino específico para crianças e jovens. A falta de estrutura e de material didático mostra que as lutas continuam, apesar das conquistas do movimento indígena. Atualmente, professores lidam com a situação precária: goteiras, falta de ventilação, carteiras quebradas e ausência de materiais didáticos, o que caracteriza um grande descaso.

Além dos fatores de degradação ambiental que ocorre em todo o mundo gerados pelo desenvolvimento econômico e industrial, as florestas nativas intactas passaram a ser povoadas com interesses de plantio e agropecuária, ocupando o espaço das comunidades indígenas, aldeias passaram a ter seu espaço reduzido e os problemas aumentaram, implicando no deslocamento de inúmeros povos indígenas das terras que tradicionalmente ocupavam.

O PAPEL DA ESCOLA: DESCONSTRUIR ESTEREÓTIPOS

Por muitas décadas o dia dos povos indígenas foi celebrado de maneira superficial e folclórica, de um tempo para cá, percebe-se que o olhar vem se tornando mais cuidadoso e reflexivo. Nas escolas, por exemplo, a ideia de crianças com o rosto pintado, uma pena na cabeça e poucas informações sobre as culturas indígenas tem ficado para trás, demonstrando uma nova abordagem da educação, com investigações e pesquisas. Um exemplo é o cocar, antes usado para “comemorar” o Dia do Índio, e hoje em muitas escolas já perceberam que o caminho é primeiramente compreender que símbolo é esse, quando é usado, por qual motivo é utilizado e a partir deixar que os alunos opinem e decidam usar ou não o cocar. O objetivo é compreender que o cocar é muito mais que o enfeite, mas uma história e um hábito.

Pensar em símbolos como pinturas corporais, de maneira vazia, é repetir padrões dos séculos passados. Estamos no século da informação e das distâncias encurtadas. Devemos buscar informar e trazer significado a cada ação, dando o devido reconhecimento a essa cultura. Você sabia que São Paulo tem como parte integrante do Currículo da Cidade um material totalmente dedicado à cultura dos povos indígenas?

A Cidade de São Paulo, desde 2019, possui um documento que contempla reflexões críticas sobre os povos originários do Brasil, com o intuito de valorizar sua diversidade, suas culturas, seus modos de conceberem a existência e suas respostas ancestrais aos desafios encontrados por eles, desconstruindo conceitos, imagens preconcebidas e empobrecedoras da rica experiência de vida que os povos originários desenvolveram ao longo de sua trajetória histórica. Daniel Munduruku, doutor em educação pela USP, escritor e indígena, aponta o caminho para a sociedade construir uma percepção distinta dos povos indígenas. Em sua concepção, é necessária uma revisão completa da narrativa histórica oficial, trazendo os próprios povos indígenas para falarem de sua cultura, de seus costumes, suas crenças. Somente dessa forma, revendo os fatos, contando o que ficou oculto, demonstrando a resistência indígena, é possível quebrar os estereótipos propagados ao longo dos anos e escancarar a verdade, que não houve heróis que civilizavam e sim grandes genocidas. Para essa transformação de pensamentos e quebra de preconceitos, é preciso que a escola dê o primeiro passo, provendo os professores de informações atualizadas e corretas. As crianças precisam aprender

a pensar e agir com respeito e tolerância. O brasileiro precisa aprender a gostar de seu passado e a valorizá-lo, porque somos resistência!

A Escola Municipal Padre Marzano Matias da prefeitura de Belo Horizonte, em Minas Gerais, apresentou em 2018 uma proposta de trabalho com as turmas de 1º ao 5º ano, com o “Projeto Cultura Literária Indígena: Desconstruindo estereótipos”. Os alunos produziram painéis, expondo os povos indígenas em diversas atividades, envolvendo moda, esportes e trabalhos. A literatura indígena teve duas abordagens: a tradição oral de contar histórias, bem como sua representação por meio de grafismos e por meio de livros escritos por não indígenas, com produções indígenas publicadas por eles próprios e por outros escritores. A proposta seguinte foi que o grupo de professores trabalhasse com os alunos a diversidade dos povos indígenas e os diferentes espaços que eles ocupam hoje na sociedade. “Sempre falam com a gente que lugar de índio é nas matas, nas florestas, nas reservas, nas aldeias. Eu digo a todos vocês que o lugar dos indígenas é onde nós indígenas queremos ficar”, relata. A frase do agente cultural indígena Anápuaká Muniz, membro fundador do Grupo Raízes Históricas Indígenas. O projeto tem por objetivo difundir ações de leitura e escrita nas escolas municipais de Belo Horizonte e instituições parceiras, criando práticas e a formação de leitores em todas as etapas de ensino e de todas as faixas etárias, estimulando a curiosidade dos alunos sobre a diversidade literária, incentivando o gosto pela leitura e criando motivando para que essa prática ultrapassasse os espaços da escola. A exposição foi divulgada nas escadarias da Coordenadoria de Atendimento Regional Venda Nova, na rua Érico Veríssimo, 1428, bairro Rio Branco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito comum que se resuma a história dos povos indígenas brasileiros a partir da colonização portuguesa. De fato, esse acontecimento é um marco na trajetória dos povos indígenas, pois a partir disso, inicia a luta pelas terras, por sobrevivência e por direitos básicos que perdura até os dias de hoje, somando 522 anos de resistência. Desde que os europeus chegaram ao Brasil, os povos indígenas enfrentam o racismo, roubo de terras, integração forçada e violência genocida. No entanto, conhecer as origens dos povos indígenas é igualmente importante, para garantir o respeito, a defesa e o reconhecimento da cidadania de um povo que, sem prévio aviso, perdeu terras, alimentos, liberdade, vidas e ainda assim continuam lutando para manter sua língua e seus costumes. Os povos indígenas ainda sofrem com os atos inconstitucionais que violam seus direitos, não reconhecem o valor da floresta e desrespeitam os principais acordos internacionais de direitos humanos, sem falar nas mudanças climáticas e economia verde. São necessárias práticas pedagógicas que garantam a valorização desses povos, os quais são os nativos das terras brasileiras, nossa herança histórica e, conseqüentemente, precisam ter por direito, seu espaço, seus costumes, crenças e culturas garantidos e preservados. Para isso, é preciso experiências concretas e atividades reflexivas e críticas dentro do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. **Ibaorebu: no caminho da conclusão de um ciclo, para que outros se iniciem**. Brasil, 14 de jan. de 2014. Disponível em: <http://goo.gl/glkrhs>. Acesso 12 abr. 2023.

JORNAL AGORA MS. **O papel da escola no reconhecimento dos povos indígenas**. Mato Grosso do Sul, 17 de abr. de 2021. Disponível em: [papel da escola no reconhecimento dos povos indígenas](http://papel-da-escola-no-reconhecimento-dos-povos-indigenas). Acesso 12 de abr. 2023.

NEWS BRASIL. **Por que 19 de abril virou Dia do Índio**. Brasil, 19 de abr. de 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43831319>. Acesso 12 de abr. 2023.

SANTOS, E. **Índio ou Indígena? Entenda a diferença entre esses dois termos**. G1. São Paulo, 19 de abr. de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/indio-ou-indigena-entenda-a-diferencaentre-os-dois-termos.ghtml>. Acesso 12 abr. 2023.

ROSSI, A. **Dia do Índio é data folclórica e preconceituosa**. BBC News Brasil. São Paulo, 19 abr. de 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>. Acesso 12 abr. 2023.

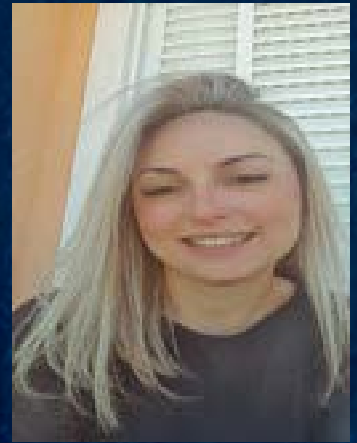
PREFEITURA BELO HORIZONTE. **Projeto literário trabalha a desconstrução de estereótipos indígenas**. Belo Horizonte, 02 de mai. de 2018. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/projeto-literario-trabalha-desconstrucao-de-estereotipos-indigenas>. Acesso 12 abr. 2023.

KALIL, Patrícia. **Povos Munduruku e a resistência social, cultural e ecológica da bacia do Tapajós**. Brasil, Amazônia, 10 de abr. de 2016. Disponível em: <https://medium.com/@pakalil/povos-munduruku-e-a-resist%C3%Aancia-social-cultural-e-ecol%C3%B3gica-da-bacia-do-tapaj%C3%B3s-12edd0434297>. Acesso 12 abr. 2023.

SANTOS, S.F.; SALLES, A.D.; MENDONÇA DE SOUZA, S.M.F.; NASCIMENTO, F.R. **Os Munduruku e as “cabeças-troféu”**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 2007.

Brasil, I. **Primeira infância: o desafio da educação indígena**. Amazônia Real, Amazônia, 04 de out. de 2022. Disponível em: https://amazoniareal.com.br/especiais/primeira-infancia-o-desafio-da-educacao-indigena/?gclid=CjwKCAjwrdmhBhBBEiwA4Hx5g6uwcOUE-dEZZNTGnP7A7yc_WOxjNu9uXfGA3aOYukw1mkh4S7lxtlxoCyfQQAuD_BwE. Acesso 12 abr. 2023.

RELAÇÕES ENTRE A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS E O USO DA TECNOLOGIA NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS



JULIANA SPILLA ANTEVERE

Graduação em Licenciatura Matemática pela Universidade de São Paulo (2003) e Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2016); Professora de Ensino Fundamental I no Colégio Madre Paula Montalt e Professora de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF General Liberato Bittencourt.

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: Matemática; Tecnologias; Ensino; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a tecnologia tem avançado a passos largos na vida das pessoas. Ela está presente nas atividades cotidianas e, no espaço escolar, percebe-se a demanda por um conhecimento mínimo do uso das mídias nos relacionamentos interpessoais.

No contexto do ensino dos conceitos matemáticos, percebe-se que a tecnologia e o uso de jogos eletrônicos nas aulas são aspectos que têm muita conexão, pois a adesão das crianças e jovens aos recursos tecnológicos é imensa. No entanto, nos espaços escolares essa relação não está sendo feita ou aproveitada de forma significativa pelas crianças e jovens e nem pelos professores.

O presente trabalho se baseia nas investigações sobre o uso da tecnologia no processo de ensino da Matemática, contemplando a importância da atualização de práticas e de orientações

que qualifiquem as formas de ensinar e aprender no contexto de uma escola democrática e aberta à diversidade.

Torna-se primordial destacar algumas indagações: é possível ensinar Matemática com o uso das mídias? Será que a escola está conseguindo acompanhar o processo de desenvolvimento humano com o avanço das tecnologias de forma eficiente? Quais são os principais desafios na relação entre o ensino da Matemática e o uso das tecnologias nas aulas?

As redes de comunicação e de informação circulam no mundo com uma crescente velocidade e a escola precisa compreender as transformações para que consiga auxiliar o aluno a ter avanços no seu percurso. Todas as experiências são importantes e o uso das tecnologias fortalece o compromisso com a ampliação das culturas escolares.

Objetivo geral: Promover reflexões significativas sobre a inserção da tecnologia no ensino da Matemática, destacando a importância das potencialidades que ela oferece no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Objetivo específico: Compreender as características do uso dos recursos tecnológicos no cotidiano escolar e estimular o uso responsável e consciente desses aparatos.

A justificativa para este trabalho abrange a percepção de que o acesso à informação se ampliou, no entanto, o impacto do uso de aparelhos digitais trouxe pontos positivos e negativos que precisam ser considerados. E isso é fundamental para oferecer oportunidades de aprendizagens a todos os alunos, sem distinção.

As escolas precisam compreender a importância da diversidade, para que possam se adequar às novas características da sociedade, pois muitas mudanças estão acontecendo e as instituições não podem ficar congeladas no tempo.

São muitos os desafios, porém torna-se essencial destacar a relevância da inserção das mídias como uma possibilidade de melhoria do ensino. As tecnologias aplicadas ao ensino de Matemática são muito abrangentes e o papel da escola e dos professores exige outras demandas, de vital importância na definição dos conteúdos e metodologias de trabalho.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIA NO ENSINO ESCOLAR

Compreender as limitações e as potencialidades dos alunos no universo escolar, a fim de que a diversidade seja acolhida e promova transformações sociais que possam ampliar as oportunidades de aprendizagens e de aquisição de saberes e conhecimentos é um dos maiores desafios da nova era.

A mediação e o apoio que as novas tecnologias oferecem aos alunos desenvolvem muitas competências e habilidades e ajudam até mesmo a promover a inclusão social dos estudantes. As ideias matemáticas são apreendidas de fato quando se tornam significativas para os alunos.

De acordo com ADORNO (2010), educar não se vincula a transmitir saberes, mas sim à prática

de formar para construir liberdade intelectual, para o bom convívio e para que a consciência humana se desenvolva com responsabilidade. Nesse sentido, o primordial é que os valores humanos, plurais e solidários se expandam de tal modo que os sujeitos consigam se emancipar.

Crianças e adolescentes ficaram mais vulneráveis em relação ao desenvolvimento dos recursos tecnológicos, pois mesmo com tantos progressos, eles nem sempre conseguem discernir entre o que é bom ou ruim quando fazem suas escolhas.

Uma das grandes reflexões no contexto escolar contempla a ideia de que a escola ensina a todos sem distinções, por isso adequações precisam ser feitas em função das peculiaridades e necessidades dos estudantes e em relação à qualidade das aprendizagens compartilhadas.

As aulas precisam ser bem dinâmicas para que os estudantes se apropriem da cultura e das linguagens simbólicas propostas para os alunos. As mudanças geradas pelos avanços tecnológicos repercutiram no estilo de vida das pessoas e os meios de comunicação também se modificaram, gerando uma diversidade de acesso às informações no mundo todo.

Segundo BUCKINGAM (2007), o acesso às tecnologias e às mídias eletrônicas está se expandindo cada vez mais e o cuidado com a inserção no mundo adulto tem que ser observado, pois existem limitações que precisam ser asseguradas, bem como a identificação do que é benéfico e do que precisa ser banido.

As práticas a serem desenvolvidas no espaço escolar devem acolher e validar a participação de cada aluno. O direito dos estudantes à educação proposta de modo inclusivo rejeita, questiona e problematiza, por princípio, práticas preconceituosas e discriminatórias nas relações escolares.

Nesse sentido, é primordial que se discriminem os recursos e os conteúdos que serão veiculados para que a aprendizagem se torne mais dinâmica, mas ao mesmo tempo não perca o seu caráter formal. Percebe-se que muitas vezes os professores ficam ainda mais preocupados com o acesso às tecnologias, pois os alunos aprendem de forma rápida a estabelecerem conexões com instrumentos cada vez mais inovadores.

Os alunos estão muito envolvidos com as mídias e quando se mencionam as mesmas, é importante destacar que elas englobam o jornal, a televisão, o rádio e não somente a internet e o computador. A mediação e o apoio que as novas tecnologias oferecem aos alunos desenvolvem muitas competências e habilidades e ajudam até mesmo a promover a inclusão social dos estudantes.

Para TORRES (1994), a Matemática precisa de fundamentos que sejam construídos de maneira sistemática, a fim de que ela desenvolva competências e habilidades que atuem diretamente no desenvolvimento do raciocínio lógico e na elaboração de ideias.

Pode-se dizer que muitas vezes o protagonismo dos alunos não é valorizado e o trabalho com o uso de tecnologias, mesmo sendo uma ferramenta auxiliar na aquisição dos conhecimentos, passa a ter um papel secundário nos objetivos de aprendizagens.

De acordo com HADDAD (2001), um fator importante a ser mencionado é que o uso das tecnologias precisa ser previamente organizado e os profissionais da educação precisam acompanhar

o processo evolutivo de vida dos alunos, a fim de compreender o modo como aprendem e também para adequar os recursos tecnológicos às novas formas de pensar de cada geração.

O acesso dos alunos nem sempre é facilitado, o despreparo dos professores diante de salas superlotadas também implica em complicações, o espaço físico não é, muitas vezes, acessível à movimentação desses alunos. Essa conjuntura de conflitos e empecilhos dificulta muito o trabalho dos profissionais de educação no desenvolvimento de uma prática pedagógica sensível às necessidades dos alunos.

No entanto, é preciso ter em mente que o uso das tecnologias nas aulas de Matemática pode ser enriquecido com atividades de experimentação, com trabalhos coletivos, em grupos, para que os alunos possam fazer antecipações e inferências, de modo que possam discutir com seus pares e aprender pela ação da pesquisa em si. Nesse contexto, a mediação do professor é fundamental para que os avanços sejam gerados.

A contextualização das propostas é justamente o ato de traduzir o conteúdo visto em sala de aula para um enquadramento onde o educando consiga perceber e enxergar determinado fenômeno. Assim, os alunos podem concretizar aprendizagens diferenciadas, que instiguem reflexões e promovam o respeito e a valorização de suas vidas.

O ensino, hoje, deveria ser repensado e regulado por intermédio de situações de aprendizagem mais ativas. O desenvolvimento de um trabalho com resolução de problemas precisaria estar aliado com metodologias mais reflexivas e flexíveis, considerando as particularidades de cada aluno e suas características acadêmicas como um objeto de estudo e de ampliação de possibilidades.

De acordo com FORTUNA (2014), um dos maiores desafios no uso das tecnologias no espaço escolar é conseguir o desenvolvimento de uma mediação que contemple o protagonismo dos estudantes, que acolham suas descobertas e elaborações, promovendo experiências significativas e novos conhecimentos.

O papel da escola tem muita importância em relação à formação de sujeitos críticos e criativos socialmente, pois a formação de valores e da autonomia ocorre durante toda a trajetória escolar. Nesse sentido, a equipe escolar precisa se reciclar com certa frequência para redimensionar as experiências e práticas de ensino e aprendizagem.

A escola tem um papel social muito amplo que vai se modificando no decorrer do tempo. As características políticas, culturais e sociais precisam ser consideradas nos planejamentos e currículos escolares, para que as propostas pedagógicas contemplem o uso das tecnologias, a diversidade, entre outros fatores, como elementos importantes no contexto de um espaço democrático.

RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E O USO DAS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

A qualidade dos recursos tecnológicos caracteriza a preocupação com os conteúdos a serem trabalhados, pois os alunos passam a se apropriar de valores, de conhecimentos, acessando uma

diversidade cultural muito grande, se socializando e se humanizando cada vez mais.

O crescente avanço tecnológico tem impactado as relações sociais e culturais de crianças, adolescentes e jovens e, no espaço escolar, este cenário implica em inúmeros desafios para a escola. Os professores precisam se atualizar em serviço de maneira constante para que acompanhem as novas demandas.

Quando os estudantes vivenciam experiências nas quais tem contato com a diversidade, todos aprendem muito mais, afinal a sociedade brasileira é multicultural. Espera-se que a escola forme cidadãos críticos e para isso ela precisa disponibilizar uma série de recursos que objetivem a troca de informações, experiências e vivências que fomentem o saber.

O acesso às tecnologias no ensino de Matemática propõe muitos incentivos e estímulos aos alunos no sentido de ampliar os diálogos e interpretações sobre o mundo, colaborando com o processo de ensino e aprendizagem, que tende a se tornar mais produtivo.

Muitas vezes, os próprios docentes desconhecem recursos e estratégias que poderiam colaborar com a aprendizagem das crianças e adolescentes. Algumas mudanças na educação precisam ser repensadas em seu cerne, para que haja uma real mudança não apenas na aparência, mas na estrutura.

De acordo com BORBA e PENTEADO (2001), para que os alunos possam ter acesso às ferramentas tecnológicas, é importante que não se restrinja esse uso drasticamente, pois eles precisam saber a respeito dos comandos, mas precisam desenvolver também novas possibilidades de pensamento e de ação, de maneira prazerosa e experimental.

O papel do professor é muito importante nesse sentido, pois ele é quem vai filtrar as informações disponibilizadas pelas mídias e adequá-las para que a cultura escolar seja mais qualificada. O conhecimento é um processo construtivo, numa relação dialógica entre professores e alunos. As tecnologias da informação e da comunicação tem um potencial didático imensurável.

É importante considerar também a utilização dos jogos de internet como recursos didáticos que contribuem com o ensino de Matemática no ambiente escolar. Esse tipo de ferramenta permite que crianças e jovens entrem em contato com diferentes estágios do aprendizado, com o conhecimento empírico, com a abstração e com a generalização.

A convivência com essas diferentes inovações promove a compreensão das percepções das habilidades e competências de uma maneira mais ampla, com o respeito às diferentes culturas que circulam no ambiente escolar. Nesse sentido, os valores, como a ética e a dignidade, podem ser cada vez incorporados como parte do processo de formação escolar e humana.

O novo cenário propõe uma formação escolar que proporcione aos alunos novos modos de aprender com criatividade e criticidade para atuar nessa sociedade tão complexa e aberta à diversidade. O ensino precisa ser organizado com respeito às ideias prévias dos alunos e para além de aspectos meramente metodológicos.

De acordo com KENSKI (2007), as atividades tecnológicas circulam no mundo todo, em

diferentes momentos do dia e em distintas circunstâncias. A autora descreve a tecnologia como uma articulação de conhecimentos e princípios que envolvem o uso e a elaboração de um determinado equipamento em função da realização de alguma atividade definida.

O papel docente não implica em transmitir conhecimentos matemáticos formais e complexos, mas sim em contribuir para a formação de sujeitos críticos, que promovam o exercício da cidadania e atuem modificando aspectos ultrapassados solidificados em nossa sociedade.

O papel da escola é bem abrangente e complexo, nesse contexto, pois existem muitas lacunas no processo de apreensão dos conhecimentos matemáticos. Nesse sentido, o ensino da Matemática não pode ser aquele movimento com metodologias tradicionais, nas quais o aluno recebe passivamente os conteúdos sem poder produzi-lo e atuar sobre ele.

O uso da tecnologia, nesse contexto, visa fornecer elementos necessários para a construção de caminhos lógicos com vistas à construção de conteúdos que se deseja ensinar, proporcionando concepções do significado e da totalidade dos saberes.

Ao professor não precisa ser fornecida uma formação que contemple a instrumentalização de habilidades e competências específicas sobre o uso das tecnologias, pois o primordial é que ele possa compreender e articular esses conhecimentos ao processo de ensino e aprendizagem.

O acesso da escola à sociedade da informação e do conhecimento configura a busca de novas missões, que rejeita a transmissão de requisitos mínimos para a inserção no mercado de trabalho ou somente garante aos estudantes o direito à educação.

A evolução dos recursos tecnológicos amplia as perspectivas de transformar as experiências e dinamizar as práticas pedagógicas, de modo que estas rejeitem a fragmentação do ensino em prol do desenvolvimento de propostas de aprendizagens mais integradas.

O uso das tecnologias no ensino de Matemática precisa de mais investimentos para que possa se desenvolver com mais garantias, equipamentos e instrumentais que atendam qualitativamente as demandas pertinentes a cada aluno, porém com soluções que abranjam a todos, de acordo com as necessidades e potencialidades de cada um.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS

Ao refletir sobre os trabalhos voltados ao uso das tecnologias no ensino dos conceitos matemáticos, encontram-se muitas referências às inovações presentes no cotidiano das pessoas. Isso também acaba promovendo uma série de discussões sobre o apoio dos recursos tecnológicos como instrumentos pedagógicos no contexto escolar.

O papel do professor é muito importante, pois ele deve preencher o espaço de sua aula promovendo o acesso às tecnologias de modo que as informações obtidas pelos alunos sejam disseminadas e o conhecimento possa ser produzido de maneira significativa.

Segundo BORBA e PENTEADO (2001), os professores precisam considerar diversos fatores exigidos pelo sistema educacional e atender a muitas demandas do currículo escolar que envolve o uso das tecnologias, ponderando sobre a forma de encarar esses fatores, pois eles têm a ciência de que tudo acaba refletindo na qualidade do ambiente de aprendizagem.

Os alunos demonstram muita resistência em aprender as noções matemáticas, pois associam à memorização de técnicas e procedimentos. No entanto, o uso das ferramentas tecnológicas atrai a atenção dos estudantes, o que ressalta a importância de sua inserção nas aulas.

Os jogos, por exemplo, fazem parte da existência humana e desde que há registro de humanidade, há manifestações de brincadeiras e jogos. Talvez eles sejam alguns dos poucos elementos de intersecção entre os mais diferentes grupos presentes na escola, e mesmo assim não é um assunto recorrente, um tema presente ou de abordagem adequada no ambiente escolar.

É importante que os jogos digitais sejam associados ao ensino da Matemática, pois eles são atrativos para os alunos e no dia a dia das pessoas estão cada vez mais presentes as tecnologias de comunicação e informação. O desafio está em como transformar essas ferramentas em instrumentos efetivos no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, as atividades com jogos envolvendo a tecnologia tendem a despertar o interesse e o envolvimento dos alunos, de modo que eles também possam desenvolver as ações de observar, classificar, comparar, ampliando sua autonomia e potencializando seus procedimentos e suas condutas nos espaços escolares.

De acordo com MORAN (2007), as gerações vigentes exigem novas metodologias para o processo de aprendizagem e os jogos são recursos adequados, pois além de estarem imersos num universo recreativo, eles também desenvolvem habilidades motoras e cognitivas. O que geralmente acontece nas escolas, é que conforme as etapas de ensino vão avançando, a incidência dos jogos vai diminuindo cada vez mais, como se os mesmos não tivessem aspectos formais.

Percebe-se a necessidade de muitos recursos na estrutura dos espaços escolares, mas também nas concepções implícitas nos currículos das escolas. Nesse contexto, o incentivo à formação continuada dos profissionais, bem como os momentos para a reflexão sobre a prática e sobre as ações desenvolvidas nas escolas são primordiais para a construção de novos significados sobre a educação dos estudantes.

A legislação educacional e as políticas públicas são importantes instrumentos para efetivar e validar a garantia dos estudantes no âmbito da diversidade escolar e social. Os desafios são inúmeros, porém é primordial que os alunos sejam acolhidos e participem de toda a rotina proposta no cotidiano escolar.

As equipes devem trabalhar interdisciplinarmente, o espaço deve ser adequado para que os tempos de elaboração e apropriação dos conteúdos sejam diferenciados e para que as modalidades de assimilação de aprendizagem tenham compassos diferentes.

Segundo LARA (2005), a utilização das tecnologias nas aulas de Matemática, especialmente com o aporte dos jogos, deve ser concebida como um convite à pesquisa, à investigação, com

valorização das experiências e não como um momento recreativo, mas sim como um canal de produção dos saberes.

A educação informal oferece inúmeros aspectos que encantam os alunos, mas ainda cabe à escola esse papel responsável de zelar pela manutenção da cultura e pelo desenvolvimento da compreensão do mundo pelos estudantes. Afinal, os saberes que os alunos levam do seu cotidiano para a escola não podem ser ignorados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos tecnológicos servem como meio de ampliação de conhecimentos sobre o mundo que os cerca e como aquisição de capacidades de percepção, imaginação, sensibilidade, entre outras.

A escola tem a tarefa de oferecer aos alunos, desde a educação infantil, a inserção dos recursos tecnológicos por meio da utilização das habilidades, recursos pessoais, materiais, dentro de diferentes pontos de vista.

O papel docente é muito importante diante deste cenário, pois é ele quem fará a mediação para que o aluno possa desenvolver uma percepção mais crítica e consciente no uso das tecnologias. As crianças, os adolescentes e os jovens precisam ser autores do processo de construção do seu conhecimento, desenvolvendo sua autonomia e sua personalidade.

Conforme vão avançando na apropriação do uso das tecnologias no ensino dos conceitos matemáticos, eles serão protagonistas em relação à sua formação escolar, ampliando suas experiências de leitura do mundo e desenvolvendo novas possibilidades, com respeito principalmente à diversidade cultural.

Percebe-se que há muitos desafios relativos à inserção das tecnologias no ensino. O distanciamento da realidade escolar com o mundo digital é muito evidente ainda e são necessários ainda muitos percursos para que o abismo entre esses dois mundos diminua.

As potencialidades tecnológicas no ensino dos conceitos matemáticos são os fatores que motivam esse e outros estudos da área, pois possuem muita relevância e compromisso com a contextualização do conhecimento nessa nova geração. Assim, os alunos podem concretizar aprendizagens diferenciadas, que instiguem maiores reflexões e posturas críticas a respeito do seu processo de ensino e aprendizagem.

O ideal é que os sistemas escolares se conscientizem mais sobre os impactos positivos dos recursos tecnológicos, não somente na abordagem matemática, mas nas demais áreas e disciplinas e que os cursos de formação de professores adotem metodologias que contemplem o contato e o domínio das ferramentas que trazem tantos benefícios à área educacional.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- BORBA, Marcelo Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução: Gilka Ghirardello & Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **Cultura lúdica e comportamento infantil na era digital**. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 40, p. 20-23, jul. 2014.
- HADDAD, W. **Educação para Todos na Era da Globalização**. In: CASTRO, C. de M. **Educação na Era da Informação**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001.p. 33-45.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais**. São Paulo: Respel, 2005.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos - novos desafios de como chegar lá**. Ed. Papyrus: Campinas, 2007.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

PSICOMOTRICIDADE E LUDICIDADE



LEDA DE PAULA ABREU DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia na Universidade Paulista (2009); Pós-Graduação em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Educação Inclusiva na Faculdade Casa Branca (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Parque Anhanguera no município de São Paulo e Professora de Educação Infantil no CEI CEU Parque Anhanguera no município de São Paulo.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo a realização de estudos acerca da ludicidade e psicomotricidade e suas contribuições para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, desmistificando a relação nas brincadeiras escolares. As brincadeiras quando aplicadas na Educação Infantil, de maneira lúdica e integrada possibilitam que os indivíduos possam ter as oportunidades de se desenvolverem em aspectos motores, sociais e cognitivos de modo que vão gradativamente adquirindo desde habilidades básicas de movimento até as mais complexas, a interação e o entendimento de regras e responsabilidade social, e também o amadurecimento apropriado das capacidades intelectuais, sendo assim todas essas esferas da vida do indivíduo são trabalhadas concomitantemente, portanto as brincadeiras lúdicas apresentam uma efetividade psicomotora. O professor deve se desvincular da repetição mecânica dos movimentos e priorizar atividades que desenvolvam corpo e mente, ou seja, o organismo de forma global. A brincadeira é um canal direto que a criança usa para exprimir seus desejos e emoções, sendo ferramenta muito válida durante as séries iniciais, período no qual a criança se vincula à sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Educação Infantil; Desenvolvimento Psicomotor; Ensino; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A temática proposta acerca da Ludicidade e Psicomotricidade é importante para pedagogos, coordenadores, professores atuantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, portanto, perpassa toda a Educação Básica que tem como propósito trabalhar a aprendizagem interdisciplinar de forma lúdica.

No processo de ensino e aprendizagem o lúdico se utiliza da brincadeira como ponto de partida para um aprendizado significativo em que a criança descobre novas formas de dar respostas

as situações-problemas que lhes são apresentadas, cria novas regras de se posicionar e estar no mundo de forma que o seu direito de brincar está assegurado pela legislação educacional em processo de ensino-aprendizagem.

É necessário o entendimento de como o lúdico e a psicomotricidade con-tribuem e interferem no processo de aprendizagem e os fatores que estão pre-sentes no processo de aprendizado de maneira interdisciplinar.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) reconhece o dever do Estado e o direito da criança ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse aten-dimento à área educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica indicando como sua finalidade o desenvol-vimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comu-nidade.

Compreender a Psicomotricidade como a ciência que estuda o movi-mento humano considerando o ser em sua totalidade é um meio que auxilia para um melhor desenvolvimento de atividades na Educação Infantil, uma vez que a evolução da criança se processa em uma dialética na qual entram em jogo inúmeros fatores: metabólicos, morfológicos, psicotônicos, psicoemocio-nais, psicomotores e psicossociais (LE BOULCH, 1984).

ATIVIDADES LÚDICAS NA APRENDIZAGEM

As atividades lúdicas são compostas por aqueles momentos em propor-cionam prazer para a criança com momentos de diversão para os que delas participam. Dentre as brincadeiras é possível destacar as brincadeiras, os jo-gos, amarelinha, pular corda, jogar bolinha de gude, empinar pipas, jogos cog-nitivos como o quebra-cabeça, xadrez, damas, jogos de memória, dominó e a leitura.

A leitura pode se constituir em uma atividade lúdica, normalmente os professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental proporcionam aos alu-nos “O Cantinho da Leitura” na sala de aula.

No momento da Contaço de Histórias ou então das leituras com os alunos em que o Professor poderá deixar aquele espaço enfeitado, ornamen-tado, preparado de acordo com a história que será trabalhada com os alunos. O professor poderá vestir-se de acordo com os personagens da história a ser trabalhada com os seus alunos, ou ainda, pode preparar o figurino dos alunos que caracterizem os personagens existentes na história.

Portanto, a leitura e a Contaço de Histórias nesse momento e desta maneira, passa a ser um momento lúdico para os alunos e para o professor que mediará o conhecimento a ser apreendido por meio de uma atividade pla-nejada para os alunos em seu aprendizado, tornando o processo dinâmico e a atividade mais prazerosa.

A aprendizagem se dá por meio de três etapas. São elas:

1ª Etapa – Recepção da Informação – Memória Curta.

2ª Etapa – Feedback da Informação – Memória a longo prazo. O trabalho lúdico e o trabalho psicomotor pode e deve ser trabalho nesta etapa da aprendizagem. Exemplos: Revisão de exercícios matemáticos; caça ao tesouro com enigmas do tesouro escondido no interior da Escola. Durante as atividades o professor pode estimular os alunos em situações problemas para que os estímulos cognitivos possam se fazer presente no processo de aprendizagem dos alunos.

3ª Etapa – Sono – Consolidação da Memória. A proposta de ensino-aprendizagem por meio de atividades lúdicas e psicomotoras devem estar presentes no conhecimento, nas atitudes e nas atividades psicomotoras e depois desse diagnóstico realizado pensar atividades que podem ser de curta ou de longa duração para colocar em prática na intervenção no aprendizado do(s) aluno(s).

É de extrema importância refletir sobre nossas práticas educativas que estão sendo desenvolvidas na educação infantil, possibilitando a análise e a criação de novas metodologias de ensino, as quais possibilitem um aprendizado significativo, porque o aprender deve estar cercado de intenções, motivações e desejos de se comunicar com o meio.

A Associação Brasileira de Psicomotricidade (2013) ressalta a importância da

A Psicomotricidade é uma ciência que tem como objetivo o estudo do homem por meio do seu corpo em movimento em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, em que o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade e sua socialização (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2013).

É mediante o movimento que a criança irá desenvolver habilidades e competências básicas para sua formação motora e intelectual, permitindo compreender a consciência sobre seu corpo e as possibilidades de se expressar por meio dele, localizando-se no tempo e no espaço.

A psicomotricidade objetiva-se no desenvolvimento da motricidade, relacionando a mente e a afetividade facilitando a estruturação do seu esquema corpóreo. Na Educação Infantil o papel do professor não é a alfabetização, e sim o estímulo psicomotor, os quais são necessários para serem aprendidos.

É por meio do conhecimento e sensibilidade, que o educador pode relacionar a teoria com a prática, por meio de atividades recreativas como brincadeiras e jogos, visto que a psicomotricidade é cada vez mais necessária no cotidiano das escolas, o seu caráter é de cunho lúdico, fazendo com que o mesmo além de estimular o educando propicie entretenimento, e seja a mediação entre a brincadeira e realidade (LE BOULCH, 1985).

A PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade está relacionada ao momento humano e o aspecto cognitivo presente em todas as atividades do cotidiano. Por exemplo, o ato de se locomover, se levantar e pegar um objeto no alto, as tarefas do dia-a-dia, em todas as atividades e afazeres diários no ato de caminhar, escrever, digitar, bater com o martelo, no lazer a dança, a prática de esporte, o ato de fazer tri-cô, crochê,

enfim, em todas essas atividades o ser humano trabalha a coordenação motora fina, coordenação motora ampla, esquema corporal, posições corretas envolvem vários elementos da psicomotricidade.

A educação psicomotora é o “ponto de partida” para o processo de aprendizagem infantil. Comumente, se a criança tem dificuldades de aprendizagem é consequência de alguma deficiência no desenvolvimento psicomotor.

Para Le Boulch (1985), as contribuições da Psicomotricidade são evidenciadas ao afirmar que:

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica para a escola primária. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; estas não podem ser conduzidas a bom termo se a criança não tiver conseguido tomar consciência de seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço, dominar o tempo; se não tiver adquirido habilidade suficiente e coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve construir privilégio desde a mais tenra infância; conduzida com perseverança, permite prevenir certas inaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturadas (LE BOULCH, 1985, p. 12).

Segundo Moura (2007), esse movimento psicomotor deve estar ligado ao aspecto intelectual, ao aspecto cognitivo. Não só o movimento pelo movimento, a brincadeira pela brincadeira, o jogo pelo jogo e, cabe ao professor fazer as inferências necessárias relacionadas aos aspectos intelectual e cognitivo dos alunos.

A psicomotricidade, psico = intelecto e motricidade = movimento, daí a palavra psicomotricidade, isto é movimento relacionado ao aspecto intelectual. A psicomotricidade deve abranger três dimensões:

1. Dimensão relacionada ao aspecto social;
2. Dimensão relacionada ao aspecto cognitivo;
3. Dimensão relacionada ao aspecto motor.

Durante uma atividade lúdica, uma brincadeira a criança terá que socializar-se, desenvolver os elementos necessários psicomotores e deve, também, interagir com os demais colegas

Existem evidências que um bom desenvolvimento psicomotor está atrelado ao desempenho cognitivo, social e emocional. Durante a atividade lúdica a criança tem vários estímulos que se constitui em um fator cognitivo, estímulo visual, estímulo auditivo, estímulo sensorial, memória, combinando com o aspecto emocional em que precisa lidar com uma perda, com a vitória, precisa lidar com os demais colegas em meio de regras, então, todos esses fatores fazem com a criança aprenda a conviver nesse meio social, ou seja, fazer amizades e administrar, resolver conflitos, problemas inerentes às brincadeiras.

O professor coloca determinadas regras e se alguém não está seguindo é necessário resolver o conflito e isso facilita o convívio e o desenvolvimento social das crianças em sala de aula. É necessário lidar com a derrota, com a vitória, com o medo, dificuldades e superá-las. De qualquer forma, essas atividades proporcionam o desenvolvimento nos aspectos social, cognitivo e motor.

O ser humano precisa se mover durante a vida desde sua fase intrauterina até o envelhecimento ocorrem mudanças que alteram o desenvolvimento psicomotor.

A criança em sua fase intrauterina apresenta um padrão de movimento, normalmente esses

movimentos são movimentos de reflexos. Um tempo depois, após o nascimento, alguns meses de vida a criança muda o seu padrão de movimento, ela é capaz de se locomover e pegar alguns objetos e, uma vez que o tempo vai passando, mediante as experiências e estímulos essa criança vai mudando e aprimorando os seus movimentos.

Por volta dos três, quatro, cinco anos de idade, a criança caminha, cor-re, saltita diferentemente da criança de um ano e meio de idade que se loco-move com dificuldades, cuidados, com pouco equilíbrio. Durante essas três etapas do desenvolvimento psicomotor a criança deve ser estimulada.

Até os dois anos de idade a criança se encontra em sua **fase do desen-volvimento rudimentar**, ou seja, os seus movimentos são grossos, sem muito controle, no entanto, a criança precisa ser estimulada a ter mais controle sobre os seus movimentos, por exemplo, um adulto deve segurar a mão dessa crian-ça para que ela possa caminha de forma equilibrada, coordenada, superando os obstáculos.

Após os três anos de idade essa criança muda o seu padrão de movi-mento ela já é capaz de andar sozinha, de saltitar, de correr, dançar, cami-nhar, essa criança se encontra em sua **fase fundamental do desenvolvimen-to psicomotor**, ou seja, é nessa fase que a criança deverá ser estimulada em todos os aspectos melhor será o vocabulário motor para o resto da vida desta criança. Essa fase se inicia nos três anos de idade e se estende até os sete anos de idade em que a criança deve ser estimulada de diversas formas.

Posteriormente a criança vai direcionando as suas atividades mediante ao que ela mais vivenciou em sua fase fundamental, esta fase é a fase dos desenvolvimento culturalmente determinado que acontece aos nove, dez, onze anos em diante, ou seja, o menino durante a sua fase fundamental ele vivenci-ou corrida, bola, chute, logo na fase do desenvolvimento culturalmente deter-minado esse menino poderá participar de atividades como futebol, futsal, ativi-dades que envolvem corrida, que envolvem bola. Suponhamos que a menina em sua fase fundamental vivenciou ritmo, coordenação motora, lateralidade e equilíbrio, possivelmente essa menina será uma ginasta, participará de danças, participará de atividades rítmicas e expressivas como capoeira, por exemplo, porque vivenciou todos esses elementos psicomotores e partir dessas experi-ências direcionará todas as suas atividades.

Na vida adulta as pessoas tendem a reduzir seus movimentos em virtu-de do trabalho, estudos. Na idade idosa perde o controle motor, há um declínio no seu desenvolvimento motor. Esses idosos precisar ser estimulados e isso implica em sua qualidade de vida.

O equilíbrio, por exemplo, é uma perda para o idoso que perde o equilí-brio, e, conseqüentemente está mais sujeito a quedas que podem machucar e comprometer a própria vida do(a) idoso(a). Daí a importância de trabalhar o equilíbrio com os idosos.

O importante é saber estimular os movimentos motores em cada fase com atividades pertinentes ao bebê em sua fase rudimentar, depois para as crianças em sua fase fundamental estimulando de todas as formas e posteri-ormente quando a criança vai direcionando os seus movimentos, as suas ativi-dades por intermédio do que mais vivenciou na sua fase do desenvolvimento culturalmente determinado.

É necessário estimular os elementos psicomotores e cognitivos na infância por intermédio de atividades lúdicas.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, são utilizados alguns elementos básicos da psicomotricidade com mais frequência tais como lateralidade, orientação espacial e temporal, esquema corporal e coordenação motora (LE BOULCH, 1985, p. 17).

Essas brincadeiras, esses elementos psicomotores irão proporcionar uma melhora no desenvolvimento psicomotor das crianças.

ELEMENTOS PSICOMOTORES

São várias as classificações e as terminologias utilizadas para denominar as funções psicomotoras. Desta forma, os conceitos são basicamente os mesmos; o que muda é a forma de classificar e agrupar estes conceitos. É a consciência do corpo como meio de comunicação consigo mesmo e com o meio.

Consciência Corporal – É o conhecimento sobre as partes que constitui o corpo. Relacionando com o espaço e a consciência cinestésica. Por exemplo, o professor está desenvolvendo uma determinada atividade e nesta atividade se tem noção dos braços, das pernas, do tronco, do pescoço se relacionando no espaço, essa é a consciência corporal. A dança pode trabalhar a consciência corporal, brincadeiras, estátua, atividades de corrida, atividades rítmicas.

Imagem Corporal – Representação mental do inconsciente do que fazemos com nosso corpo. Inicia-se com 6 a 8 meses de idade quando a criança já reconhece sua imagem no espelho. Ao realizar uma determinada atividade o ser humano tem consciência de como está o seu corpo, ou seja, como o corpo está projetado para realização de determinada atividade. É o momento que a criança consegue se reconhecer frente ao espelho. Algumas atividades que podem ajudar no reconhecimento da imagem corporal estão entre as brincadeiras, dança, balé, atividades rítmicas.

Tônus Muscular – É a tensão fisiológica dos músculos que garante equilíbrio estático e dinâmico, coordenação e postura em qualquer posição adotada pelo corpo, esteja ele parado ou em movimento. Quanto mais ativa a criança é e quanto mais participa de atividades lúdicas e de brincadeiras, melhor é o seu tônus muscular, ao contrário das crianças sedentárias que não realizam muitas ou nenhuma atividade, seu tônus muscular é menor.

Macrocoordenação – É a ação simultânea de diferentes grupos musculares na execução de movimentos voluntários, amplos e relativamente complexos. Durante uma atividade é possível coordenar os músculos dos braços com os músculos das pernas, isso é possível em uma caminhada em que se caminha e se movimenta os braços. Algumas atividades que podem realizar essas funções: andar de bicicleta, dançar, esportes, lutas, capoeira, atividades rítmicas, cantadas.

Microcoordenação – É a capacidade de realizar movimentos coordenados utilizando pequenos grupos musculares das extremidades. Seriam a movimentação dos grupos das mãos, dos pés, da face e as atividades que explorariam esses movimentos estão o ato de escrever, recortar, colar, fazer tricô, fazer crochê, tocar violão, digitar. Trabalhando esses pequenos grupos é possível a obtenção

e a melhora da microcoordenação ou coordenação motora fina.

Organização Espaço-Temporal – É a capacidade de orientar-se adequada-mente no espaço e no tempo. Para isso, é preciso ter a noção de perto, longe, em cima, embaixo, dentro, fora, ao lado de, antes, depois. Um exemplo disso é goleiro no futebol, ou seja, o goleiro tem um determinado espaço no qual não pode deixar a bola passar, quando a outra pessoa faz o chute o goleiro deve se movimentar em uma determinada velocidade e em um determinado espaço para que essa bola não passe. Outro exemplo é a Roda de Capoeira, o capoei-rista precisa lutar, se movimentar dentro de um meio, está lutando com outra pessoa, a pessoa ao fazer o golpe o outro precisa se esquivar, então, vai se movimentar em um determinado tempo e em um determinado espaço, caso contrário o golpe o atingirá.

Ritmo – É a ordenação constante e periódica de um ato motor. Para ter ritmo é preciso ter organização espacial. A atividade que trabalho ritmo é dança, can-to, atividades rítmicas, brincadeiras de roda.

Lateralidade – É a capacidade de vivenciar os movimentos utilizando-se, para isso, os dois lados do corpo, ora o lado direito, ora o lado esquerdo. É preciso que o aluno tenha consciência do movimento para frente e para trás, para o lado esquerdo e para o lado direito.

Equilíbrio – É a capacidade de manter-se sobre uma base reduzida de sustentação do corpo utilizando uma combinação adequada de ações musculares, parado ou em movimento. Capacidade de manter-se estável em uma base, por exemplo, manter-se sobre uma perna, caminhar sobre uma corda ou sobre um muro, corrida, manter-se apoiado somente sobre os braços com as pernas levantadas.

Tem-se evidências de que o desenvolvimento desses elementos por in-termédio da psicomotricidade pode melhorar o aspecto cognitivo do aluno, nes-sa perspectiva, com e por que a criança melhora o cognitivo bem como o de-sempenho escolar por meio do lúdico e da psicomotricidade?

LUDICIDADE E PSICOMOTRICIDADE NA APRENDIZAGEM

Quando se fala em desenvolvimento cognitivo é necessário levar em consideração a memória. A memória é a capacidade de adquirir, armazenar ou evocar “recuperar” informações disponíveis. Por exemplo: quem foi a primeira pessoa que se teve contato hoje? Qual é a temática do Curso que estamos realizando? As informações são advindas da memória que traz para o presente a resposta desejada.

A memória possibilita ao ser humano a lembrança de atos, fatos, acontecimentos passados que podem se tornar presente em um piscar de olhos, em um remember. Existem vários tipos de memórias:

Memória Declarativa – Capacidade de verbalizar um fato. Ex. Música.

Memória Imediata – Dura poucos segundos. Ex.: Número de Telefone.

Memória de Curto Prazo – Dura minutos, horas ou até dias. Ex.: Você lembra quem foi a segunda pessoa que conversou hoje?

Memória de Longo Prazo – Dura meses ou anos. Ex.: Amigo de Escola.

Memória de Procedimentos – Andar de bicicleta.

A memória está ligada a aprendizagem, embora sejam processos distintos, ambas estão relacionadas. A aprendizagem é algo mais efetivo e pode ser definida como “aquisição de informações por meio de uma experiência” (SAN-TOS et al., 1998).

Aprendizagem é um processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, são modificados como resultado de estudo, experiência, observação. Mudança de comportamento. Por exemplo: Aluno em sala de aula os alunos vão experienciando a experiência e se torna mais efetiva, duradoura por meio de exercícios que o professor dá para os alunos fazerem para compreensão e absorção dos conteúdos vistos.

O lúdico melhora o processo de aprendizagem, o estímulo nervoso que possibilita em uma brincadeira a possibilidade da criança ouvir, visualizar, recuperar uma informação (regra da brincadeira), precisa se movimentar de forma lenta, rápida, passando por obstáculos.

A atividade lúdica aumenta a motivação da criança. Não podemos esquecer que o brincar é o momento por excelência da criança em que se descobre brincando e vai fazendo as relações com o mundo, com as pessoas, com as coisas.

A atividade lúdica melhora a autoestima da criança. Existem muitos casos em que as crianças verbalizam situações que acontecem dentro de seus lares e a Escola passa a ser um local em que tem sua autoestima preservada e podem desenvolverem seu aprendizado longe de contextos familiares problemáticos e conturbados.

A atividade lúdica proporcionar uma afetividade com as relações que estabelece com o professor, com os coleguinhas, com as pessoas que estão presentes no cotidiano escolar e que ajudam no desenvolvimento da afetividade das crianças muitas vezes carentes.

Durante uma atividade lúdica se tem estímulos das sinapses da memória, da audição, da fala, da visão, da emoção e do comportamento, dos movimentos básicos e coordenados. Em cada comportamento envolve uma área específica responsável no cérebro humano.

As atividades lúdicas como pular corda, brincadeira de correr, esconde-esconde, se constituem em atividades físicas, então “a década tem sido estudado as relações benéficas entre atividades física e desempenho cognitivo” (FILHO et al., 2014).

A atividade lúdica melhorar o desempenho cognitivo com o aumento do fluxo sanguíneo e do aporte energético. O cérebro embora constitua apenas 2% da massa corporal, pode ser responsável por até 20% do consumo energético total. Essa pequena massa requer demanda bastante energia na região encefálica com o fluxo sanguíneo, O₂ e nutrientes melhorando a atividade cerebral.

Segundo estudos de Smith et al. (2010) avaliaram o fluxo sanguíneo cerebral por meio de uma técnica de ressonância magnética (arterial spin labeling), com uma maior atividade de neurotransmissores. Isso significa dizer que durante uma atividade física ocorre o aumento da temperatura corporal junto com o aumento da permeabilidade da barreira hematocefálica, dessa forma alguns neurotransmissores investem facilmente no cérebro como a noradrenalina, endorfina, dopamina, serotonina, esses neurotransmissores proporcionam sensações de bem-estar, de dever cumprido, de satisfação, de realização, me-lhora a atenção e o desempenho cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança vai amadurecendo emocionalmente, organicamente e os estímulos em diferentes situações proporcionarão a esta criança experiências variadas que foram alterando e transformando o seu comportamento frente as diversas aprendizagens e formas de ser e estar no mundo.

A vivência, a estimulação, a experiência são de fundamental importância para o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo. Quanto mais essa criança se relacionar com os demais ela terá um melhor desenvolvimento afetivo social, ou seja, quanto mais ela se movimentar melhor será o seu aspecto psicomotor, quanto melhor estímulos nervosos ela apresentar melhor será seu desenvolvimento psicomotor.

É possível trabalhar com o lúdico na segunda fase do desenvolvimento psicomotor, ou seja, não levar a criança para brincar todos os dias. É necessário, é fundamental a explicação do professor em sala de aula sobre o procedimento do conteúdo a ser visto e apreendido pelas crianças.

Levar as crianças para a quadra, para a área verde, para o parque e envolvê-las em algumas atividades lúdicas, ou seja, ensinar brincando, não todos os dias, porém, frequentemente. Brincar é pertinente a criança.

Tendo em vista todas essas evidências de redução do stress, melhora a sociabilização, trabalha vários estímulos cognitivos ao mesmo tempo proporcionando uma aprendizagem significativa no conhecimento, atitudes e psicomo-tores para ser trabalhado com o(s) aluno(s).

A base do trabalho de psicomotricidade com as crianças na Educação Infantil consiste na estimulação perceptiva e desenvolvimento do esquema corporal. A criança passa a organizar aos poucos o seu mundo, e é a partir do seu próprio corpo e mediante ação, que ela descobre suas preferências e adquire a consciência do seu corpo. A partir disso, a criança é capaz de reproduzir situações reais, confrontando-se com o meio, fazendo imitações que se transformam em faz-de-conta, passando a separar o objeto de seu significado, falar daquilo que está ausente e representar corporalmente seus pensamentos.

É necessário que possibilitemos que ela vivencie diversas situações durante o seu desenvolvimento, nunca esquecendo que o acolhimento afetivo é a base de todo o processo de desenvolvimento, principalmente o de ensino-aprendizagem. A atividade motora não poderá ser analisada de forma isolada, mas deverá ter sempre atenção a uma série de fatores que estão

relacionadas diretamente com o desenvolvimento do próprio sujeito, já que a criança pequena explora o mundo ao seu redor por meio do próprio corpo, vivenciando situações complexas de exploração do espaço.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Psicomotricidade: Corpo, Ação e Emoção**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **Código de Ética do Psicomotricista**. 2013. Disponível em: www.psicomotricidade.com.br/etica.htm Acesso 20 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm Acesso 20 abr. 2023.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso 20 abr. 2023.

FILHO et al. **Atualidades da Prática Psicomotora**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade, Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicomotricidade**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Ar-tmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **O Lúdico no Processo de Alfabetização**. São Paulo: Brasili-ense, 1989.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O Jogo como Elemento Cultural**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LE BOULCH, J. **A Educação pelo Movimento: A Psicocinética na Idade Es-colar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. **O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até 6 Anos**. Porto Alegre: Artes Médi-cas, 1985.

MOURA, E. **Psicopedagogia Infanto-Adolescente**. São Paulo: Grupo Cultu-ral, 2007.

SANTOS et. al. **Psicomotricidade e Educação Infantil**. Caderno Multidiscipli-nar de Pós-Gradua-ção da UCP, Pitanga, V. 1, Nº 3, março, 1998.

SILVA, D. U.; HAETINGER, M. G. **Ludicidade e Psicomotricidade**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

SMITH et al. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: Um Guia Completo para Pais e Profes-sores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

WALLON, H. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WILLRICH, A.; AZEVEDO, C. C. F. & FERNANDES, J. O. **Desenvolvimento Motor na Infância: Influência dos Fatores de Risco e Programas de Inter-venção**. Revista de Neurociências, V. InPres, 2008.

A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO E DA BRINCADEIRA NA INFÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA



LEYLLE KELL PONTES DE PAULA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Interativa Paulista (2010); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum São Paulo (2016); Pós-graduada em Ludopedagogia pela Faculdade Interativa de São Paulo (2018); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Maria Conceição Monteiro Ayres, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar e compreender a relação existente entre a utilização dos brinquedos e brincadeiras na sala de aula e a construção do conhecimento. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica que permite um maior conhecimento sobre o assunto. No decorrer dos capítulos focamos na real função dos brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil e refletimos sobre o papel do educador como mediador desse processo. Descrevemos quais brinquedos e brincadeiras são mais adequados a cada faixa etária e finalizamos com sugestões de atividades.

PALAVRAS-CHAVE: Organização Espacial; Organização Temporal; Espaço Físico; Interações.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o brincar faz parte não só do universo da criança, mas do adulto também. Quem não tem saudades e um pouco de inveja, ao observar crianças brincando livremente, vendo a alegria, a espontaneidade com que executam a atividade lúdica?

Os brinquedos e brincadeiras mudaram muito desde o começo do século até os dias atuais, em todos os países e em qualquer cultura, em todos os contextos sociais, mas o prazer de brincar não mudou.

No decorrer do texto pretende-se responder às seguintes questões: como introduzir brinquedos e brincadeiras na Proposta Pedagógica da Educação Infantil? Em quais aspectos a introdução dos brinquedos e brincadeiras na Proposta Pedagógica pode auxiliar no desenvolvimento da criança? Quais brinquedos e brincadeiras são mais indicados para cada faixa etária?

Identificar as diversas possibilidades de se introduzir brinquedos e brincadeiras na Proposta Pedagógica da Educação Infantil e sugerir aos educadores o resgate do brincar como atividade lúdica e como instrumento metodológico de ensino, são os objetivos principais deste artigo.

O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

É por meio do brincar que a criança aprende a lidar com o mundo, recria situações do cotidiano e experimenta sentimentos básicos, como o amor e o medo. Consegue ter acesso à realidade social, compreender a necessidade das regras e entender como elas são construídas. Aprender sobre o mundo e sobre si próprio.

A criança fica tão envolvida com o que está fazendo, que coloca na ação seu sentimento e emoção. No jogo simbólico as crianças constroem uma ponte entre a fantasia e realidade, tornando-se capazes de lidar com complexos e dificuldades psicológicas. Sendo assim, um acesso à realidade social, compreendendo como são as regras do “mundo real”.

No ato de brincar, gestos, objetos e espaços físicos têm diferentes significados. Isso porque brincar permite que as crianças criem e repense o mundo ao seu redor. Brincar é tão importante para as crianças que a psicologia o utiliza como uma forma de terapia conhecida como ludoterapia.

O brincar da criança é a fonte de vida, prazer, revelação de sentimentos e ideais, fantasias, interação entre o imaginário numa descoberta espontânea e persistente onde tudo o que a circunda se faz: experimentação e pode ser transformado em brinquedo. A importância do jogo no desenvolvimento psicossocial da criança, vai além do que se possa imaginar.

De acordo com Almeida (1990):

A criança usa brinquedos e brincadeiras para aprender sobre o mundo ao seu redor. Por meio da brincadeira as crianças desenvolvem a imaginação e o pensamento abstrato. Por meio dos jogos, as crianças podem melhorar seu desenvolvimento psicomotor e psicossocial, o que leva à socialização e contribui para sua vida emocional. As atividades lúdicas também promovem o desenvolvimento cognitivo, estimulam a imaginação e promovem a expressão. (ALMEIDA, 1998, p. 11).

O brincar como atividade artística é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Nos seis primeiros anos de vida o brincar beneficia a criança em seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. Brincar digere as emoções, confirma e consolida um aprendizado.

Muitos autores defendem a ideia de que uma criança brinca porque gosta de brincar e, se não gosta, há algo de errado com ela. Enquanto alguns dizem que as crianças brincam por prazer, outros afirmam que brincam para controlar a ansiedade ou desabafar a agressividade.

Diante do exposto, fica claro que o jogo está presente em todas as dimensões da existência humana e, em especial, na vida das crianças. Podemos dizer que realmente o jogo é para viver, e as crianças brincam porque esta é uma necessidade básica, assim como alimentação, saúde, moradia e educação.

Kishimoto (2002) contribui com seu parecer a respeito do brinquedo e brincadeira para o desenvolvimento da criança, citando que:

...Hoje a imagem da infância é enriquecida também, como auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel do brinquedo e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil... (KISHIMOTO, 2002, p. 21).

Portanto, de forma geral o brinquedo é uma forma prazerosa de relação com a realidade

envolvente, pois segundo Kishimoto (2002):

"Ao brincar a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres".(KISHIMOTO, 2002, p.143).

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Alguns autores observaram que o aparecimento de brinquedos e jogos na educação remonta ao século XVI, e os primeiros estudos sobre eles foram a creches francesas em Roma e na Grécia antiga. Essa relevância vem de um passado longínquo. Filósofos como Platão, Aristóteles e, mais tarde, Quintiliano, Montaigne e Rousseau realçaram seu papel na educação, reconheceram seu valor pedagógico e procuraram aproveitá-los como agentes educacionais.

Porém, é com Froebel, o criador do Quintal de Infância, que pela primeira vez a criança brinca na escola manipulando brinquedos para aprender conceitos e desenvolver aptidões. Jogos, música, arte e atividades ao ar livre passam a fazer parte do currículo pré-escolar.

Froebel já defendia uma pedagogia da ação e, em especial, dos jogos e brincadeiras, pois para ele, as crianças se desenvolvem, não apenas olhando e ouvindo, mas também agindo e produzindo. Por meio de brincadeiras, as crianças encontravam seu canal para continuar sua educação.

Então Froebel entendeu que trabalhar por conta própria com jogos e brincadeiras é um meio de observar como são as primeiras ideias e concepções que a criança tem do mundo que a cerca. Ele entrou no mundo das relações sociais, e com esse trabalho foi possível outros autores abordarem o mesmo tema, entendendo a importância dos brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil.

Baseando-se nessas afirmações, KISHIMOTO (2002) coloca que a criança aprende “nas situações do cotidiano, isto é, tarefas simples como preparar alimentos, lanche, representações de peças familiares, brincar de faz de conta, adivinhações”

A abordagem de Froebel dominou a educação infantil por 50 anos até a velhice. Dewey altera esses programas froebelianos e coloca a experiência direta com os elementos do ambiente e os interesses da criança como novos eixos.

Paralelamente, na Europa, escolanovistas como Montessori, divulgam a importância de materiais pedagógicos explorados livremente e Decroly expande a noção de jogos educativos, uma mistura da ação lúdica e a orientação do professor visando a objetivos como a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento integral da criança.

No Renascentismo a brincadeira passa a ser vista como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo, tornando-se uma forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Froebel, Montessori e Decroly contribuíram para a superação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico em que as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas enquanto seres ativos. A imagem da criança com natureza distinta do adulto permite

a criação e expansão de estabelecimentos de ensino para educação infantil.

Com a expansão dos novos ideais de ensino, crescem experiências introduzindo brincadeiras com a finalidade de facilitar tarefas de ensino. Mas a sua expansão nesta área dar-se-á no início deste século, estimuladas pelo crescimento da rede de ensino da Educação Infantil e pela discussão sobre as relações entre o jogo e a educação. Nesse contexto, cresce o número de autores que incorporam a função lúdica e a educativa na escola.

Hoje, principalmente na educação infantil, há uma grande atenção por parte dos pedagogos e psicólogos para o papel do jogo na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento da criança, em especial na faixa de 0 a 6 anos. Piaget, Vygotsky, Freud, Caillois e Huizinga são teóricos que discutem os processos internos relacionados com o comportamento lúdico focalizando o jogo como representação. Portanto o jogo em um certo período de nossa história era tratado como mera forma de recreação sem um cunho pedagógico.

Com Piaget, Vygotsky, Bruner e outros, a atenção na parte psicológica e do desenvolvimento infantil merece destaque, já que as brincadeiras propiciam a descontração, a aquisição de regras, a imaginação e a apropriação do conhecimento, integrando ainda, aspectos morais, sociais e cognitivos.

Atualmente, no campo da educação infantil, numa perspectiva evolutiva, os filósofos e psicólogos têm dado atenção especial ao papel do lúdico na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos.

RELAÇÃO ENTRE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Segundo KISHIMOTO (2002), o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizem sua utilização. O brinquedo propicia representação da realidade, como por exemplo a boneca que pode ser usada na brincadeira de “mamãe” e “filhinha”, o que não acontece com jogos, pois as habilidades para com o jogo dependem da estrutura do objeto, que este pode ser manipulado segundo suas regras.

É por intermédio do brinquedo que a criança aprende a reproduzir o seu cotidiano, a natureza e as relações sociais, por isso pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é que por meio dele, a criança possa substituir objetos reais e manipulá-los de acordo com sua imaginação, ou seja, possa criar algo.

O brinquedo, ao proporcionar a mudança de uma realidade, reproduz não apenas objetos, mas a realidade social, que hoje pode ser vista por meio dos brinquedos modernos como robôs, máquinas, monstros, carros, naves espaciais, entre outros. Como se vê, é uma reprodução do mundo técnico e científico, bem como representam o modo de vida atual.

A imagem que o brinquedo representa não é a mesma da realidade, mas sim parecida à realidade, uma vez que são atribuídas características aos brinquedos como tamanho, forma, gênero, idade e público alvo.

O brinquedo proporciona à criança e ao adulto um mergulho no mundo imaginário. No caso da criança, varia conforme a idade: pré- escolar de 0 a 3 anos, por meio do animismo, de 5 a 6 anos integra elementos da realidade.

Enquanto o brinquedo é o objeto, a brincadeira é sempre o suporte, pois é o estimulante para fazer fluir o imaginário infantil. A brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se com a criança.

Os brinquedos educativos são utilizados como recursos para ensinar, desenvolver e executar de forma prazerosa alguma atividade educativa, como por exemplo o quebra-cabeça (ensina forma ou cores), brinquedos de tabuleiros (exigem compreensão de números e operações matemáticas), brinquedos de encaixe (dão noção de sequência, tamanho e forma), móveis (percepção visual, sonora ou motora), etc.

Esses tipos de brinquedos são bastante usados em situações psicopedagógicas com finalidade de ensino- aprendizagem e desenvolvimento infantil na medida em que proporciona o desenvolvimento da cognição, afetividade e das interações sociais.

O brinquedo assume a função lúdica enquanto propicia diversão e prazer, e quanto a sua função educativa, o brinquedo produz a apreensão do mundo, completando o sujeito em seu saber e conhecimento.

Kishimoto (2002) afirma que:

Construindo, transformando e destruindo a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação, bem como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. (KISHIMOTO, 2002, p. 74).

A importância das construções está no fato de que é desse modo que a criança revela suas relações com o mundo, assim a importância da fala e da ação, como os temas são abordados e como o mundo real contribui nessas construções.

A aprendizagem que às vezes não ocorre com a exercitação, poderá acontecer na situação do brinquedo, pois o prazer da brincadeira produz a especialidade, quanto mais a criança se envolve nela, mais estará aberta a produzir novos conceitos.

As atividades da vida diária, que são aquelas realizadas no dia- a- dia de cada pessoa, como por exemplo: amarrar sapatos, vestir-se, escovar dentes, etc., requer o desenvolvimento de certas habilidades específicas, como a coordenação motora, que pode ser aprimorada nos momentos de brincadeiras.

Na educação infantil as crianças fortalecem a base para a construção da sua própria identidade, que será determinante na formação social do nosso aluno, no seu modo de pensar e de agir.

A ESCOLHA DE BRINQUEDOS COM CRITÉRIOS

Interagir com brinquedos e brincadeiras garante o aprendizado e o desenvolvimento das crianças na educação infantil. A inclusão nas ofertas de ensino não é suficiente. É necessário que correspondam aos interesses, necessidades e habilidades da fase de desenvolvimento em que a criança se encontra. Cada criança tem diferentes traços de desenvolvimento e personalidade. Embora os estágios de desenvolvimento pelos quais cada criança trespassa sejam semelhantes, o tempo e a maneira pela qual as crianças trespassam podem variar muito. Assim, cabe ao educador, principalmente aquele que atua na educação infantil, conhecer as fases do desenvolvimento infantil a fim de adaptar jogos e brincadeiras e orientá-los no processo de ensino-aprendizagem.

É necessário conhecer as etapas do desenvolvimento infantil, que são parte integrante do desenvolvimento vital de uma pessoa para esta análise. Para escrever este artigo revisitamos o referencial teórico de PIAGET (1986), que enfatiza as características importantes da criança em cada fase do desenvolvimento infantil.

Segundo Vygotsky (1989) brincar propicia o desenvolvimento de aspectos específicos de personalidade, a saber:

a) afetividade: tanto bonecas, ursinhos etc., como brinquedos que favoreçam a dramatização de situações de vida adulta, equacionam problemas afetivos da criança;

b) motricidade: a motricidade fina e ampla se desenvolve por meio de brinquedos como, bolas, chocalhos, jogos de encaixe e de empilhar etc.;

c) inteligência: o raciocínio lógico-abstrato evolui por meio de jogos tipo quebra – cabeça, construção, estratégia etc.;

d) sociabilidade: a criança aprende a situar-se entre as outras, a se comunicar e a interagir por intermédio de todo tipo de brinquedo;

e) criatividade: desenvolve-se por meio de brinquedos como oficina, marionetes, jogos de montar, disfarces, instrumentos musicais etc.

Além dos aspectos citados, os brinquedos também estimulam a percepção, as capacidades sensório-motoras, condutas e comportamentos socialmente significativos nas ações infantis.

Na concepção Vygotskyana, o brinquedo não condiciona a ação da criança. Ele apenas oferece um suporte determinado, mas que mera produção e reprodução.

PAPEL DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

A tarefa da educação é formar pessoas críticas, criativas, inventadoras, descobridoras, capazes de edificar e reconstruir o conhecimento. Não se deve repetir o que os outros fazem, consentindo tudo o que eles têm a oferecer. Daí a importância de ter alunos ativos, que aprendem a descobrir

muito cedo, adotando assim, uma atitude de iniciativa e não de espera.

A tarefa da educação infantil é promover o desenvolvimento geral da criança. Para isso, é preciso avaliar os saberes já existentes de forma a permitir que a criança experimente, explore, respeite e reconstrua seu mundo. Nesse sentido, a educação infantil deve trabalhar com a criança tendo como ponto de partida que ela é um ser com características próprias e que necessita de estímulos para se tornar criativa, inventiva e, principalmente, crítica.

Marcellino (1996) coloca que:

É fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção como se fora brincadeira de roda. (MARCELLINO, 1996, p.38).

A brincadeira na Educação Infantil deveria ser a estratégia fundamental a ser utilizada. A criança quando chega na escola traz consigo uma gama de conhecimento oriundo da própria atividade lúdica. A escola, porém, não aproveita estes conhecimentos, criando com isto uma separação entre a realidade vivida por ela e a escola.

Agindo desta forma, a escola estará comprometendo a própria espontaneidade da criança, que não se sentirá tão à vontade em sala de aula a ponto de deixar fluir naturalmente sua imaginação e emoção.

Segundo Wajskop (2005), as atividades realizadas por meio das brincadeiras, podem ser definidas pelos seguintes critérios:

- a) A criança pode assumir outras personalidades, representando papéis como se fosse um adulto, outra criança, um boneco, um animal etc.
- b) A criança pode utilizar-se de objetos substitutos, ou seja, pode conferir significados diferentes aos objetos, daqueles que normalmente estes possuem.
- c) Existe uma trama ou situação imaginária.
- d) As crianças realizam ações que representam as interações, os sentimentos e conhecimentos presentes na sociedade na qual vivem.
- e) As regras constitutivas do tema que orienta a brincadeira devem ser respeitadas. (WAJSKOP, 2005, p. 33).

A ação de brincar é algo natural na criança e por não ser uma atividade sistematizada e estruturada acaba sendo a sua própria expressão de vida.

Os brinquedos e brincadeiras aplicados à prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem da criança, como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas.

É responsabilidade do educador na Educação Infantil ajudar a criança a ampliar de fato a suas possibilidades de ação. Proporcionar à criança brincadeiras que possam contribuir para seu desenvolvimento psicossocial. Considerando a importância dos brinquedos e brincadeira na aprendizagem da criança é relevante destacarmos o papel do professor, que deve intervir de forma adequada, deixando que o aluno adquira conhecimentos e habilidades, sendo que qualquer atividade por ele realizada na escola visa sempre a um resultado, uma ação dirigida e orientada para a busca de finalidades pedagógicas.

O professor deve dar sentido às atividades de sala de aula, sabendo que cada atividade traz

a possibilidade de novas aprendizagens e provoca novos conhecimentos.

Nesse sentido, o ambiente pré-escolar deve encorajar as crianças a fazerem uma série de descobertas ao lhe dar estímulos imediatos para o seu sucesso. A criança necessita de oportunidades para correr, pular, balançar-se de forma livre e espontânea.

Assim a importância de oferecer à criança ambientes agradáveis em que se sinta bem e a vontade, pois a deverá se sentir como parte integrante do meio em que está inserida.

Conceber o brincar como atividade apenas de prazer e diversão, negando seu caráter educativo é uma concepção ingênua e sem fundamento. O brincar é uma ação inerente na criança e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento.

A criança aprende a partir dos brinquedos e brincadeiras a encontrar na própria vida, nas pessoas reais, a complementação para suas necessidades. Para tanto, OLIVEIRA (1998), comenta: “Privar a criança de agir, é incapacitá-la para própria vida”.

Portanto, a contribuição significativa dos brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento das atividades pedagógicas irá depender da concepção que se tem sobre sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do contexto da valorização e reconhecimento do lúdico como estratégia importante para o desenvolvimento infantil, que possibilita a auto afirmação da criança como um ser histórico e social que procuramos desenvolver este tema. De acordo com os dados obtidos e vivenciados por meio de leituras bibliográficas, podemos constatar que o lúdico exerce um papel importante na aprendizagem das crianças.

Como o professor vive em busca de uma metodologia mais adequada, o brincar, a brincadeira e o brinquedo entram nesse contexto e podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, facilitando no processo de socialização, de comunicação, de expressão, na construção do pensamento, além de auxiliar na aprendizagem.

O brincar não representa uma fórmula mágica que irá sanar os problemas de aprendizagem, emocionais, sociais, psicológicos na educação, mas representa um meio de auxiliar a aprendizagem. Desta forma, entendemos que os jogos e brincadeiras não são meros passatempos e que brincar é coisa séria!

Mais do que um direito da criança, o brincar é essencial para sua vida. Sob essa perspectiva, a atividade traz inúmeros benefícios, porque possibilita uma maior e melhor compreensão do mundo, favorece a simulação de situações, antecipa soluções de problemas, sensibiliza, alivia tensões, estimula o imaginário e, conseqüentemente, a criatividade. Permite, também, o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando e ensinando a respeitar as regras. Enfim, o brincar diverte, traz alegria e faz sonhar. Podemos concluir que com o brincar a criança tem a

oportunidade de organizar seu mundo seguindo seus próprios passos e utilizando melhor seus recursos. Ao utilizar o lúdico como instrumento facilitador no ensino-aprendizagem, percebemos que esta é uma proposta criativa e recreativa de caráter físico ou mental, que permitirá ao educando criar, imaginar, fazer de conta, como laboratório de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. P. **Educação Lúdica: Técnicas e Jogos**. São Paulo: Loyola, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 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, volume: 1 e 2.

HUIZINGA, J. Homo ludens: **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002;

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **“Estudos do lazer: uma introdução”**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento é um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

WAJSKOP, Gisela Wajskop. **Brincar na pré – escola**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO DE LITERATURA



LIDIENE ORQUISA OTAVIANO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Taboão da Serra em 2010; Pós-graduação em Literatura Infantil, pela FDT Faculdade de Desenho de Tatuí 2016; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A educação inclusiva, é de fundamental importância no processo de educação brasileira, uma vez que é essencial importância nos tempos atuais nas escolas em geral, promover a inclusão entre os alunos, atualmente, muito se discute em relação a inclusão do aluno com o Transtorno do Espectro Autismo (TEA) na classe regular de ensino. O Transtorno de Espectro Autismo trata-se de uma síndrome complexa envolvendo aspectos comportamentais que se apresenta por causas múltiplas e graus variáveis desde leve, moderado e severo que afetam o desenvolvimento infantil, sendo assim, diante de tal situação, é necessário abordar sobre a temática. O presente estudo teve como objetivo geral compreender o contexto da inclusão de alunos com o TEA no contexto escolar. O presente estudo foi realizado a partir de uma revisão de literatura disponível acerca da literatura baseada em análise descritiva-reflexiva de abordagem qualitativa, foram selecionados artigos entre os anos 2014-2023. Assim, concluiu-se que a inclusão de alunos com TEA na classe regular de ensino apresenta alguns desafios, bem como possibilidades de aprendizagem nesse ambiente de aprendizagem. Entretanto, para a compreensão das diversas particularidades envolvidas com indivíduos com o TEA, demonstra a sensibilidade que os profissionais das redes de ensino, bem como as instituições de ensino devem desenvolver para atender e ter conhecimentos suficientes para incluir o aluno na classe regular de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Educação inclusiva; Transtorno do espectro Autismo.

O CONTEXTO HISTÓRICO E SUA IMPORTÂNCIA NO BRASIL DA INCLUSÃO ESCOLAR

A educação inclusiva, é de fundamental importância no processo de educação brasileira, uma vez que é essencial importância nos tempos atuais nas escolas em geral, promover a inclusão entre os alunos, a interação entre os alunos e professores, uma vez que a cada dia que se passa é necessário melhorar todas as formas de organização, planejamento, direção e controle de todas

as atividades escolares no ambiente escolar.

O Transtorno de Espectro Autismo trata-se de uma síndrome complexa envolvendo aspectos comportamentais que se apresenta por causas múltiplas e graus variáveis desde leve, moderado e severo.

O diagnóstico é essencialmente clínico baseado nos sinais e sintomas que começam cedo na infância geralmente por volta dos três anos de idade estabelecidos pelo manual de diagnóstico de transtorno mental DSN VI e é obtido de forma individualizada.

A Criança autista apresenta dificuldades de socialização, atrasos de linguagem e comunicação, padrões de comportamento, atividades e interesses restritos e estereotipados podem ou não ter comprometimento intelectual significativo comprometendo a evolução acadêmica e social (GADIA; TUCHMAN; ROTA, 2004).

Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo compreender o contexto da inclusão de alunos com o TEA no contexto escolar. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se identificar o processo de inclusão dos alunos autistas; os benefícios, facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos no processo de inclusão escolar; identificar os recursos e adaptações curriculares realizadas pelos professores na prática pedagógica com o aluno autista; analisar o comportamento das pessoas envolvidas no processo da inclusão do aluno com autismo.

O presente estudo foi realizado a partir de uma revisão de literatura disponível acerca da literatura baseada em análise descritiva-reflexiva de abordagem qualitativa. Segundo PIZZANI et al (2012), a pesquisa de cunho bibliográfico é definida como tipo de pesquisa que analisa a literatura científica que já se encontra publicada, de acordo com a temática revisão, e, tem como base a pesquisa em artigos de jornais, periódicos, livros, sites de internet e revistas.

A abordagem qualitativa tem como objetivo a análise por meio da observação, esse tipo de pesquisa não visa a apresentação de dados estatísticos (NEVES, 2015).

Foram utilizados artigos científicos publicados em revistas, jornais e periódicos, bem como publicações oficiais. A pesquisa de artigos foi realizada nas bases eletrônicas Google Acadêmico, Scielo, os termos utilizados para busca foram: Inclusão escolar, Educação inclusiva, Transtorno do espectro Autismo. Foram selecionados artigos entre os anos 2000-2023.

Como critérios de inclusão foram observados a disponibilidade na íntegra dos artigos nacionais e internacionais e artigos que se encontrassem dentro dos anos selecionados para pesquisa. Os critérios de exclusão serão baseados no artigo não encontrado disponível na íntegra e, apesar de apresentarem os descritores selecionados, o escopo não expor relação direta à temática proposta e possuírem anos inferiores aos selecionados para pesquisa.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E SEUS DESAFIOS

Percebe-se que para se promover uma educação mais inclusiva, é necessário alavancar

propostas efetivas no processo de inserção trabalhando e desenvolvendo atitudes de acolhimento juntam com a sociedade trazendo ações de inserção que envolva aspectos físicos do ambiente e simbólico. Assim, promovendo condições necessárias para os deficientes e demais membros, no âmbito da educação se trata de compreender o que é a diversidade e como as diferenças nos constituem como humanos. Segundo Mantoan (2006) “a escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais, diferenças estão presentes no contexto da educação, e isso é o que enriquece nosso trabalho”.

As escolas em geral muitas das vezes não possuem uma gestão adequada das suas atividades, para que assim possa atender os seus respectivos alunos, por isso acabam que pecando muitas das vezes no seu processo de organização e planejamento das suas respectivas atividades escolares. Com isso, as escolas que não focam nos seus processos que estão sendo desenvolvidos, acabam que não tendo um controle avaliativo das atividades e conseqüentemente acabam não verificando o que está dando certo e o que está dando errado dentro do ambiente escolar. A não verificação do que está dando certo e do que está dando errado dentro do ambiente escolar, ainda é um erro cometido em inúmeras escolas em todo o território nacional brasileiro, pois, alguns profissionais na área da educação que trabalham nos cargos de chefia em escolas, acabam que empurrando para gestões futuras os problemas e até mesmo os projetos que não foram implementados dentro do ambiente escolar, por isso é essencial ter um sistema de gestão escolar com eficiência e eficácia dentro do ambiente escolar, uma vez que serve para corrigir e manter as atividades que estão dando certas na escola.

De acordo com Drabach e Mousquer (2009, p. 259-260):

“O campo da administração escolar, embora tão em voga atualmente em virtude das inúmeras as reformas educacionais, nem sempre foi alvo de atenção na produção acadêmica dos intelectuais na História da Educação. Em uma trajetória educacional de mais de 500 anos, a administração escolar estrutura -se como campo de estudos acadêmicos há menos de um século. Os primeiros escritos teóricos no Brasil reportam-se à década de 1930. Isto não significa dizer que a prática administrativa era inexistente na educação”.

De acordo com Lück (2009, p. 17):

“Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados”.

Nota-se que a educação inclusiva, é de fundamental importância no processo de educação brasileira, uma vez que é essencial importância nos tempos atuais nas escolas em geral, promover a inclusão entre os alunos, a interação entre os alunos e professores, uma vez que a cada dia que se passa é necessário melhorar todas as formas de organização, planejamento, direção e controle de todas as atividades escolares no ambiente escolar. Pois, por meio da educação inclusiva, que se consegue melhorar as formas de organização e de planejamentos das atividades escolares.

É visto que o planejamento e organização das atividades escolares, são de grande importância para as escolas hoje em dia, pois sem planejamento e organização, a instituição de ensino, estará suscetível ao insucesso e até mesmo chegando alguns casos de declarar falência. Segundo Libâneo (2001, p. 221):

“O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”.

Nota-se que as escolas, curso e universidades que não se planejam e não se organizam as suas respectivas atividades, acabam que prejudicando os alunos e até mesmo os funcionários, uma vez que a qualidade do ensino poderá estar afetada, devido à falta de organização e planejamento das atividades escolares, por isso é essencial ter organização e planejamento com as atividades escolares. De acordo com Libâneo (2001, p. 223):

“O plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidos as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face as condições reais”.

Sabe-se que sem o planejamento, direção, controle e organização, uma instituição de ensino, estará fada aos insucessos, uma vez que a cada dia que se passa, alunos, pais e familiares, buscam uma escola com um bom nível, para que assim os seus filhos, e familiares possam se desenvolver adequadamente, por isso estas qualidade e características, são bastantes valorizadas hoje em dia. Segundo Moretto (2007, p. 100):

“Percebe-se que o planejamento é fundamental na vida do homem, porém no contexto escolar ele não tem tanta importância assim, o planejamento no contexto escolar não parece ter a importância que deveria ter”.

Nota-se que a qualidade do ensino é essencial, para que assim os alunos possam aprender bem os conteúdos ministrados e assim melhorar a qualidade de ensino em todo o território nacional brasileiro. Segundo Morales (1998, p.49):

“A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa. Mas é preciso ver a globalidade da relação professor-aluno mediante um modelo simples relacionado diretamente com a motivação, mas que necessariamente abarca tudo o que acontece na sala de aula e há necessidade de desenvolver atividades motivadoras”.

Percebe-se que para melhorar a qualidade de ensino nas escolas em geral, é necessário ter uma maior interação entre os professores e os alunos, além disso os alunos precisam ter uma maior autonomia dentro do ambiente escolar. Segundo Boruchovitch (2009), “destaca a necessidade de transformar a sala de aula num ambiente afável, ativando no aluno o sentimento de pertença”.

Cabe salientar que a educação no Brasil, é algo bastante complexo e antigo, uma vez que tinha acesos a educação de qualidade no Brasil, eram as pessoas que possuíam alto poder aquisitivo na sociedade brasileira, culminando assim por décadas, uma vez que boa parte da população brasileira não teve acesso a uma educação de qualidade, pois a maioria da população brasileira, não tinha poder aquisitivo para conseguir pagar para ter acesso à educação de qualidade.

Cabe citar que apenas com a chega de Marques de Pombal no Brasil, que se começou a alterar um pouco a configuração social da educação no Brasil, pois Marques de Pombal começou a focar na educação pública, para mais pessoas ter acesso, pois a grande maioria da população que não tinha acesso à educação, não sabia ler e nem escrever, por isso as reformas pombalinas na educação, foram fundamentais para boa parte da população brasileira, que não tinha acesso à

educação de qualidade.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITOS, DIAGNÓSTICO E CAUSAS

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma disfunção do neurodesenvolvimento que apresenta diversos níveis de comprometimento em cada paciente, tais manifestações podem variar desde o nível leve até o mais grave, que, em outras classificações passadas eram apresentadas como síndromes, como a Síndrome de Rett e a Síndrome de Asperger, como por exemplo (YANG; TIAN, 2018).

Segundo o autor Carvalho et al. (2012), o TEA é uma doença presente desde a infância, que é caracterizada principalmente pelo déficit na interação social e na comunicação. O autismo é uma doença de múltiplos fatores, distúrbios do sistema gastrointestinal estão presentes de acordo com a severidade dos sintomas do transtorno. É um transtorno marcado pelo início precoce de atrasos no desenvolvimento da fala, comunicação, prejuízos nas habilidades sociais, comunicativas e cognitivas, dessa forma, é uma síndrome comportamental definida e com etiologia orgânica definidas.

O TEA apresenta ainda uma etiologia desconhecida, porém, estudos atuais indicam que esse transtorno pode ser causado por diversas bases genéticas, bem como fatores ambientais e outros mecanismos relacionados a epigenética. De acordo com evidências recentes, cerca de 40 a 50% dos sintomas do transtorno são causados devido a fatores ambientais como a exposição frequente a pesticidas, poluição do ar, estresse, fatores nutricionais, uso excessivo de antibióticos, carências nutricionais, infecções na gestação, tais fatores podem implicar na etiologia do transtorno (RISTORI, 2019).

Levando em consideração que o autismo é caracterizado como um espectro, além das alterações comportamentais, alterações na linguagem e na interação social, outros aspectos essenciais são comprometidos, como alterações no trato gastrointestinal. De acordo com um estudo realizado por GoldBerg (2004), a predominância de sintomas gastrointestinais em crianças autistas é alta, cerca de 46-76% quando comparado a crianças não portadoras do TEA.

Alterações como constipação crônica, abdômen distendido, diarreia, dores abdominais são muito comuns em crianças com o TEA, que na maioria das vezes podem ser negligenciadas devido ao fato da criança apresentar comportamentos severos (OLIVEIRA, 2018).

O autor Silva (2011) aponta que crianças com o TEA são bastante seletivas e são resistentes ao novo, o que faz com que tenham bloqueio a novas experiências alimentares, e, por isso, é importante o cuidado para que eles não consumam alimentos não saudáveis, como os ultras processados, e alimentos ricos em açúcar, sal, gorduras que são responsáveis por diversos malefícios na saúde.

Segundo Berding; Donovan (2016), há um aumento nos casos de TEA nos últimos anos e isso é visível nas rotinas diárias como em análise epidemiológica. No período dos anos ente 2000 e 2010 identificou que o número casos de diagnósticos teve um crescimento de 6,7 para 14,7 para cada 1000 crianças abaixo dos oito anos de idade.

De acordo com um estudo realizado por Kraneveld et al (2018), foram apontados que recentemente 1 em cada 68 crianças apresentam o TEA.

O TEA é caracterizado por alterações na comunicação, tanto a verbal como a não verbal, os principais acometimentos tratam-se na habilidade da fala, a incapacidade de apresentar gestos de comunicação com outras pessoas, bem como no relacionamento social, além dessas alterações, pacientes com o TEA possuem alguns padrões de comportamentos repetitivos e padronizados, estereotípias, bem como alterações no processo sensorial que podem ocasionar uma hipersensibilidade ou hipersensibilidade (KRANEVELD et al, 2018).

Além dessas alterações, outros sintomas são observados, como alterações no aparelho gastrointestinal, possíveis crises convulsivas, alterações do sono, autoagressão, pesadelos frequentes e insônia (KRANEVELD et al, 2018).

Estudos mostram que há um maior número de caso no sexo masculino no TEA. Foi analisado que é possível identificar uma razão masculino/feminino de 9/1, essa diferença está relacionada de forma direta com a biossíntese da carnitina (BEAUDET, 2017).

Ainda não existe uma causa definida para o TEA, porém, segundo os estudos, pode-se afirmar que a combinação de fatores genéticos, ambientais e neurológicos influenciam no desenvolvimento do transtorno do espectro do autismo.

Por muito tempo, as alterações genéticas durante muitos anos foram as principais hipóteses para a causa do TEA, inclusive a questão de diferença de idade entre os pais, porém, estudos indicam que somente 10 a 20% dos casos diagnosticados apontam alterações genéticas como causa do transtorno (BERDING; DONOVAN, 2016).

De acordo Rinaldi (2016), a teoria analisa que o TEA tenha se originado por uma mutação única, que ocorreu por um desenvolvimento da célula germinativa, é a cada dia mais refutada, uma vez que esse fato acontece em uma pequena parte da minoria e o desenvolvimento do transtorno está ligada ao grau de fatores de risco dos pais, assim, quanto mais fatores de riscos apresentados, mais a chance o indivíduo pode desenvolver TEA.

Quanto as alterações neurológicas, essas são encontradas em pouco dos pacientes diagnosticados com o autismo, nesses casos são observados 67% mais neurônios no córtex frontal, isso significa um aumento de 17% no peso do cérebro, além de padrões corticais anormais, e alterações em conexões de centros motores e da fala (VUONG; HSIAO, 2017).

Segundo Berding e Donovan (2016), os fatores ambientais estão ligados com o TEA, estão ligados do pré-natal até o puerpério. Dieta, estresse materno, medicamentos, diabetes materno e doenças estão entre os fatores de risco potencial para o TEA. No aspecto dietético, foi analisado fatores de risco que se aplicaram ao uso ou ingestão de ácido fólico, ferro e ácidos graxos poli-insaturados.

Durante todo o neurodesenvolvimento da criança, fatores ambientais podem influenciar no desenvolvimento de distúrbios neurológicos, tais fatores incluem dieta pobre em nutrientes, consumo excessivo de alimentos nefrotóxicos, ultra processados, infecções na gestação ou no bebê, que podem ocasionar a disbiose, além disso, a utilização de medicamentos como antibióticos e paracetamol,

que podem modificar o desenvolvimento da microbiota intestinal, além de fatores como a poluição, estresse materno, a idade gestacional, pois, quanto mais prematuro for o bebê, menor será a maturação do eixo cérebro intestino, além desses fatores, a via do parto também influencia, o parto vaginal é responsável por grande parte da formação da microbiota do bebê ao entrar em contato direto com a microbiota vaginal da mãe e intestinal por meio da alimentação depois do nascimento, neste sentido, o aleitamento materno é o que apresenta mais vantagens e benefícios na formação da microbiota intestinal do bebê (BORRE et al, 2014).

INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Mello (2007), o autismo é atualmente entendido como deficiências de desenvolvimento que mostram mudanças, geralmente antes dos três anos de idade. Essas mudanças afetam algumas pessoas em aspectos comportamentais dos indivíduos, por exemplo, no campo da comunicação, interação social e aprendizagem. Vale ressaltar que a versão anterior da Classificação Internacional de Doenças (DMS) legislada em 2014 conforme reafirmado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), considera o autismo e a síndrome de Asperger, o diagnóstico é chamado de transtorno do espectro autista (TEA).

O transtorno do espectro do autismo inclui distúrbios do neurodesenvolvimento manifestado antes da criança entrar no espaço escolar. Nesse caso, alguns recursos típicos ficam comprometidos, como diferenças no funcionamento pessoal, emocional, escolar e social, limitações no desenvolvimento de habilidades.

O aumento de diagnósticos de TEA levou muitos pesquisadores e acadêmicos a se mobilizarem para encontrar as causas da doença e até mesmo curá-la. No entanto, não foram obtidas respostas conclusivas por meio de preocupações expressas, foram observadas nos estudos algumas estratégias para facilitar a comunicação e a socialização, principalmente nas escolas.

O TEA nesses espaços surge a partir do surgimento de leis e políticas públicas voltadas para incorporar os cidadãos com deficiência nos espaços públicos da vida social, e, o resultado da luta pelos direitos das pessoas com deficiência são observados na Lei nº 12.764/2012 - Lei Berenice Piana, que estabelece uma política nacional de conservação dos direitos das pessoas com transtorno do espectro do autismo, que estabelece o acesso e a persistência em espaços escolares inclusivos em diferentes níveis de ensino.

Os serviços são prestados por profissionais treinados para educação inclusiva. Assim, diante de reivindicações como essa, os alunos autistas têm o direito de participar e ficar nas escolas sendo orientados por profissionais treinados para tais necessidades.

A conscientização da sociedade sobre os indivíduos com autismo está muito longe do princípio da inclusão por falta de conhecimento (ORRÚ, 2012). Essa representação do mal-entendido provoca o conceito de estar longe das reais características e necessidades das pessoas com TEA, principalmente no que diz respeito a sua aceitação em diferentes contextos, por exemplo nas escolas.

O autor acima afirma que quando as pessoas são questionadas sobre o autismo, geralmente são levadas a dizer que são crianças se rebelando nas paredes, têm movimentos estranhos, ficam tremendo, e até dizer que eles eram perigosos e precisavam ser trancados em organização para deficientes intelectuais. São declarações reveladoras da desinformação sobre essa síndrome (ORRÚ, 2012, p. 37).

O estigma sobre o autismo pode levar à exclusão social, dessa forma, essa parte tensa da sociedade leva a limitações nas relações e interações que podem ser construídas socialmente.

Para Cruz (2014), a necessidade de ordem biológica não deve invalidar a experiência social e cultural dos diferentes aspectos do indivíduo. Portanto, os pacientes autistas precisam ser estimulados no desenvolvimento de novas habilidades, socializar em vez de se isolar.

Neste ponto de vista, é adequado para a escola realizar atividades interativas para fazer progressos significativos relacionados a esta necessidade, portanto, entende-se que a diferença está especificamente em pessoas com transtorno do espectro do autismo, não o definindo em termos de deficiência, tampouco suas limitações devem impedir o desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente estudo foi possível atingir os objetivos do trabalho, que consistiu em compreender o contexto da inclusão de alunos com TEA no contexto escolar. O estudo conclui-se que a inclusão de alunos com TEA na classe regular de ensino apresenta alguns desafios, bem como possibilidades de aprendizagem nesse ambiente de aprendizagem.

Entretanto, para a compreensão das diversas particularidades envolvidas com indivíduos com o TEA, demonstra a sensibilidade que os profissionais das redes de ensino, bem como as instituições de ensino devem desenvolver para atender e ter conhecimentos suficientes para incluir o aluno na classe regular de ensino, que devem ser concentradas principalmente na socialização, bem como na interação como forma de superação dessas dificuldades. Assim, é essencial e indispensável a presença de profissionais qualificados e especializados em educação inclusiva e TEA.

Portanto, para se melhorar o processo educacional no Brasil é necessário ter um maior investimento dos órgãos competentes na área da educação, do governo e poder público, pois alterar a configuração social da educação no Brasil, é algo bastante difícil e é necessário, pois boa parte da população brasileira, não tem condições de pagar financeiramente uma educação qualidade no setor privado da sociedade brasileira.

O aprendizado das crianças interagindo com os outros colegas de classe em salas de aulas beneficiam e desenvolvem o aprendizado dessas crianças. A educação especial é um tipo de ensino que visa desenvolver todas as potencialidades dessas pessoas portadoras de necessidades especiais, condutas típicas de altas habilidades que são oferecidas pela secretaria de educação, preferencialmente na rede regular de ensino.

O plano teórico-ideológico da escola inclusiva requer a superação dos obstáculos impostos

pelas limitações do sistema regular de ensino. Seu ideário defronta-se com dificuldades operacionais e pragmáticas reais e presentes, como recursos humanos, pedagógicos e físicos ainda não contemplados nesse Brasil afora, mesmo nos grandes centros.

A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente. O êxito da integração escolar depende, dentre outros fatores, da eficiência no atendimento à diversidade da população estudantil.

Alguns educadores defendem que uma escola não precisa preparar-se para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso desses alunos.

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, devendo firmar a convivência no contexto da diversidade humana, bem como aceitar e valorizar a contribuição de cada um conforme suas condições pessoais.

A educação tem se destacado como um meio privilegiado de favorecer o processo de inclusão social dos cidadãos, tendo como mediadora uma escola realmente para todos, como instância sociocultural.

Em uma dimensão globalizada da escola e no bojo do seu projeto pedagógico, a gestão escolar, os currículos, os conselhos escolares, a parceria com a comunidade escolar e local, dentre outros, precisam ser revistos e redimensionados, para fazer frente ao contexto da educação para todos. A lei nº 9.394 - de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - respalda, enseja e oferece elementos para a transformação requerida pela escola de modo que atenda aos princípios democráticos que a orientam.

REFERÊNCIAS

BERDING, Kirsten; DONOVAN, Sharon M. **Microbiome and nutrition in autism spectrum disorder: current knowledge and research needs**. Nutrition Reviews, Washington, v. 74, n. 12, p. 723-736, Dec. 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27864534>. Acesso 15 mar. 2023.

BORRE, Yuliya E.; O'KEEFFE, Gerard W.; CLARKE, Gerard; et al. **Microbiota and neurodevelopmental windows: implications for brain disorders**. Trends in molecular medicine, v. 20, n. 9, p. 509–518, 2014. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24956966/>. Acesso 15 mar. 2023.

Boruchovitch, E. (2009). **Escala de Avaliação de Atitudes Relativas À Realização da Lição de Casa**. In Anais do IV Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica e XIV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos e V Congresso Brasileiro de Roscharch e outros Métodos Projetivos (pp. 231-3231). Campinas: Universidade São Francisco.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3o do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, 2012. p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso 15 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=26.,da%20economia%20e%20da%20clientela.>. Acesso 15 de abr. de 2023.

CARVALHO J. et al. **Nutrição e Autismo: Considerações sobre a alimentação do autista**, Araguaina. 2012.

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

DRABACH, N.; MOUSQUER, M. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 2, 2009. p. 258-285.

GADIA, Carlos A; TUCHMAN, Roberto; ROTA, Newra T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. Scielo. Rio de Janeiro, 2004. 12 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/mzVV9hvRwDfDM7qVZVJ6ZDD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 15 abr. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é como se faz**. Tradução de Gilmar Sant'Clair Ribeiro. São Paulo: Loyola, 1999.

NEVES, Miranilde Oliveira. **A IMPORTÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: SUBSÍDIOS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**. *Revista Fundamentos*, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3723>>. Acesso 15 mar. 2023.

PIZZANI, L. et al. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. RDBCI:

Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

RISTORI, Maria Vittoria et al. Autism, **Gastrointestinal Symptoms and Modulation of Gut Microbiota by Nutritional Interventions**. *Nutrients*. 2019.

RINALDI, R. P. **Formação de professores: algumas considerações sobre o campo de pesquisa**. In: MILITÃO, A. N.; SANTANA, M. S. R. (org.). **Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional**. São Carlos: Pedro & João, 2016.

SANTANA, Andriele Morais de. Et al. **A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola regular.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 24, pp. 159-173. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodocohhecimento.com.br/educacao/escola-regular>, Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA NI. **Relações entre hábito alimentar e síndrome do espectro autista.** Revista Resolução CoPGr 5890 de 2010, 2011.

VUONG HE, HSIAO EY. **Emerging Roles for the Gut Microbiome in Autism Spectrum Disorder.** Biological Psychiatry. 2017.

COMO UTILIZAR OS RECURSOS MIDIÁTICOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO



LILIAN CRISTINA AMESCUA QUIRINO

Graduação em Normal Superior pelo Centro Universitário Hermínio Ometto- Uniararas (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Maria Conceição Monteiro Ayres, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar e compreender a realidade que envolve os principais aspectos relativos às contribuições e desafios das mídias e dos recursos tecnológicos na Educação. O mundo das tecnologias e os crescentes avanços tecnológicos tornaram-se protagonistas permanentes na vida das novas gerações, integrando as crianças em instituições educativas numa espécie de “escola síncrona” que as orienta no desenvolvimento de novas competências por meio de múltiplas linguagens. A educação tornou-se objeto dos mais diversos questionamentos quanto às suas estratégias de ensino para atender a nova geração de crianças cibernéticas que chegam hoje às escolas. Nesse sentido, o grande desafio de uma sociedade moderna exige de todos nós uma reflexão para um educar contemporâneo, que ofereça aos alunos métodos atuais, proporcionando para as novas gerações uma interação diversificada de uma nova forma de ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias; Tecnologia Digital; Avanços; Metodologias.

INTRODUÇÃO

Sabemos que as mídias educativas são partes importantes do processo de socialização da nova geração, baseado na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em todos os níveis escolares, que já estão presentes no cotidiano das crianças e no ambiente escolar.

Hoje, os meios de comunicação constituem uma fonte quase inesgotável de informação e entretenimento, dentre os quais a Internet, como rede tecnológica, tem possibilitado uma interação social virtual sem precedentes na história. A disseminação da rede vem avançando rapidamente, desafiando e contribuindo com as instituições responsáveis pelo processo de socialização representadas pela família, pela escola e pelo Estado. No entanto, apesar das constantes mudanças na sociedade sob a influência da mídia desenfreada e do avanço tecnológico, a educação formal continua, em grande parte, organizada de formas tradicionalistas, previsíveis e burocráticas que exigem explicitamente

de seus participantes um exame de seu papel como educadores. Papéis, novas leituras, propostas de aprendizagem envolvendo a linguagem midiática.

Os recursos da mídia e tecnologia estão desempenhando um papel cada vez mais importante na vida social. Nesse sentido, podemos vê-los como elementos fundamentais na produção, reprodução e difusão da cultura contemporânea. Ao interagir nesse mundo de diversidade cibernética, as crianças passam a ter acesso a inúmeras possibilidades e novas formas de perceber a realidade, aprender, produzir e disseminar conhecimentos e informações. O mundo midiático desempenha um papel permanente todos os dias na vida das crianças que compõem o cenário da educação infantil, permitindo que elas convivam simultaneamente com as instituições de ensino e, assim, possam ampliar suas habilidades e visão de mundo. Nesse sentido, muitos são os questionamentos sobre a prática docente para a nova geração.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E SUA IMPORTÂNCIA

A educação para a mídia inclui um programa de ensino que se concentra no significado crítico do uso da mídia como ferramentas de informação e comunicação que permeiam nossa sociedade e afetam nossas vidas diárias.

Envolve um conjunto de competências integradas no processo de ensino com o objetivo de formar cidadãos capazes de consumir, analisar e produzir conteúdo midiáticos com um olhar crítico.

Refere-se especificamente aos meios digitais, pois neles temos um papel mais ativo, pois podemos escolher o que consumimos. Temos a possibilidade de criar conteúdo e interagir com outras pessoas de forma virtual, o que torna a transmissão de informações mais democrática e com maior liberdade de expressão - todos podem participar.

A BNCC em uma de suas competências (a cultura digital), define as aprendizagens relacionadas à mídia-educação, descrevendo o que os alunos precisam adquirir ao longo de sua educação básica:

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BNCC, 2018, p. 38).

Ainda segundo a BNCC (2018), a mídia-educação existe no campo das atividades de mídia jornalística, que faz parte do componente de língua portuguesa do ensino fundamental e médio. Seu objetivo é preparar crianças e jovens para aprender com consciência, crítica e responsabilidade na era da informação, com uma formação focada em protagonistas que fazem escolhas conscientes.

Atualmente estamos sobrecarregados de informações, por isso, é importante que os alunos aprendam a interpretar e filtrar as informações para que não sejam impactados negativamente e compartilhem conteúdos maliciosos.

OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

A educação para a mídia pode ser entendida na prática como alfabetização e letramento midiático, em que os alunos desenvolvem habilidades para decodificar e interpretar informações na linguagem da mídia durante o processo de ensino.

Não é uma disciplina que é retirada do currículo escolar, mas uma forma de ensinar os alunos a pensarem de forma diferente, de forma autônoma e consciente nas suas tomadas de decisão, para não serem influenciados pelos meios de comunicação sem reflexão e pensamento crítico.

Atualmente, construímos conhecimento explorando conteúdos, notícias e informações no mundo digital em escala, por isso, a mediação do professor é fundamental para ensinar os alunos a usarem as mídias de forma inteligente.

As mídias digitais ampliam o acesso à informação e ampliam as possibilidades do processo de ensino. Portanto, devemos aproveitá-los de acordo com os objetivos de aprendizagem e habilidades de mídia-educação.

Os objetivos de aprendizagem para os alunos são:

Analisar de forma crítica os textos de mídias em qualquer formato — digitais e físicos;

- Compreender os mecanismos de busca, curadoria e produção de conhecimento;
- Acessar as diversas ferramentas digitais e adaptar-se a elas;
- Aplicar o conhecimento obtido no ambiente midiático para solucionar problemas, para o exercício da cidadania e para a autoexpressão;
- Criar conteúdos de mídia com escrita técnica e criativa, de forma ética e responsável.

Os objetivos para formação com professores são:

- Explorar novas abordagens pedagógicas proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação;
- Promover uma cultura de aprendizagem que estimule a curiosidade e o aprendizado contínuo;
- Facilitar a aprendizagem significativa utilizando recursos de mídia;
- Guiar os alunos para as práticas éticas, legais e seguras no ambiente digital e fora dele;
- Criar experiências engajadoras que levem os alunos a participar e contribuir para a sociedade de maneira crítica, ética e responsável.

As habilidades oferecidas na educação para a mídia são:

- Leitura crítica, que inclui dominar as habilidades de busca e organização de informações,

avaliando criticamente a intenção e a qualidade das informações encontradas, compreendendo o papel e o poder da mídia e refletindo sobre o que não foi dito.

- Realizar análises críticas regulares de textos de mídia em qualquer formato, desenvolvendo práticas de leitura reflexiva, na qual o aluno consegue ler e dar sua opinião sobre o assunto.
- Observar o papel das tecnologias de informação e comunicação na sociedade, é garantir o direito à transmissão de conteúdo baseados na liberdade de expressão;
- Respeitar a opinião, partidarismo e objetividade;
- Conviver com mecanismos de produção e disseminação de informação na grande mídia e em outros ambientes;
- Ter consciência dos papéis de autor e consumidor de informação e suas consequências;
- Estar sempre atento à poluição da informação, causas e consequências.

AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Moran, Masetto e Behrens (2013), a criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si mesmo - a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga - é feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa - aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam.

Por meio dessas tecnologias, as escolas podem proporcionar aos alunos o acesso a sites educacionais, acesso a diversas informações necessárias para estudar e interagir com os colegas. Vale destacar que em muitas escolas as crianças estão tendo a primeira oportunidade de interação com outros colegas por meio das mídias tecnológicas.

O professor deve ser o mediador e desenvolver em suas práticas educativas atividades mais atrativas, com jogos e vários outros recursos tecnológicos para que as crianças desenvolvam suas habilidades.

De acordo com Kenski (2007), “as tecnologias precisam estar associadas com o sistema educacional, para que possa ser inserida nos exercícios diários dos métodos e princípios da pedagogia, tendo em vista o cumprimento das suas especificidades dentro do ensino-aprendizagem e das TIC empregadas”. Isso nos mostra que existe um elo entre escola, TIC, professores e alunos, ambos devem estar interligados para que de fato ocorra a interação no aprendizado.

A CONEXÃO ENTRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E OS AVANÇOS TECNOLÓGICOS

A educação formal (a educação que se dá no sistema educacional tradicional) é o princípio da formação humana, ou seja, a formação social de sua organização vital. Na sociedade em que vivemos, ocorrem diversas transformações no processo formativo de construção do conhecimento, e como educador precisamos nos manter atualizados para que possamos formar cidadãos que sejam verdadeiros agentes de transformação.

A persistência dessas mudanças sociais é cada vez mais evidente, e vemos a cada dia a importância das pessoas e da tecnologia criarem caminhos.

Vieira (2011) destaca alternativas ao uso das TIC, enfatizando a importância de os professores utilizarem as TIC para facilitar a construção do conhecimento, pois facilita a aprendizagem cotidiana; além disso, ele busca orientar os alunos a descrever seu próprio conhecimento, reconstruí-lo e a linguagem o torna possível. Confrontados com este processo, os alunos são estimulados a utilizar os seus conhecimentos prévios de forma crítica e criativa.

Como muitos veem a tecnologia digital como um conceito transformador e inovador, o professor deve mediar com prudência essa nova metodologia digital, a fim de oferecer novos caminhos, porém alertar os alunos de uma visão crítica dos conteúdos. Nem tudo o que está na internet é verdadeiro, muitos dos conteúdos passam valores, e o aluno deve estar preparado para o confronto de suas ideias como leitor com as mensagens midiáticas. O conteúdo escolar torna-se um desafio para ambas as partes, principalmente para os professores que devem saber lidar com todas essas abordagens diferenciadas que combinam o tradicional com o mais novo para alunos e os levam a um melhor conhecimento pedagógico. Nessa linha, Moran, Masetto e Behrens (2013) destacam:

Os docentes podem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a internet, como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para integração entre grupos dentro e fora da turma, para a publicação de páginas web, blogs, vídeos, para a participação em redes sociais e entre muitas outras possibilidades. (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p.36).

Na apresentação da autora, observou-se que os professores, ao utilizarem os meios digitais, encontraram na internet um suporte que proporcionou uma forma mais rápida e fácil de articular as atividades dos alunos e suas interações tanto pessoalmente quanto em sala de aula, nos grupos dentro e fora do sistema educacional.

Portanto, na sociedade moderna, em qualquer caso, sabemos que a tecnologia digital é uma prioridade mundial e as unidades escolares devem ser projetadas para atender às demandas das realidades que o mundo nos apresenta e somos os responsáveis em transmitir e preparar para o que está por vir.

Diante da busca constante da sociedade por tecnologia avançada, consideramos a inclusão das TIC uma prioridade para as instituições escolares que buscam aprimorar os meios de disseminação do conhecimento para auxiliar o aprendizado do aluno e, assim, busca ampliar as oportunidades oferecidas aos alunos no processo de ensino para interagir, utilizando de métodos de ensino em

ambiente dinâmico e participativo.

COMO O PROFESSOR PODE UTILIZAR AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO?

A incorporação das TIC na sala de aula contribui significativamente para o desempenho do conhecimento dos alunos, de modo que pode transformar a compreensão dos problemas e as inovações no processo de aprendizagem em grupo. Não podemos esquecer que o processo de aprender juntos ajuda a descobrir novas relações e desafiar as regras, improvisando e deixando de lado alguns detalhes e outras atividades que os tornam mais atraentes e inovadores.

As TICs fornecem aos alunos a construção do conhecimento comunicativo e interconectado diante de um mundo diverso, livre de restrições sociais e culturais que tornam o conhecimento e a experiência um diferencial. Nesse entendimento, as mídias digitais aparecem como geradoras de ferramentas pedagógicas dinâmicas cuja importância, quando bem utilizadas, é capaz de potencializar e desenvolver práticas pedagógicas modernas em todos os âmbitos escolares. Na sociedade moderna em que vivemos, o trabalho humano é deixado em segundo plano, dando maior ênfase às máquinas, pois nessa época o ser humano precisa ser crítico e criativo, ter boa capacidade de observação e boas ideias. É nesta era da tecnologia da informação que os indivíduos devem entender e saber distinguir o que é importante e o que é essencial.

Sabe-se que o professor não será substituído pela tecnologia, mas ambos juntos podem adentrar na sala de aula levando aprendizado e conhecimento para os alunos, pois basta que ele comece a pensar como introduzir no cotidiano escolar de forma decisiva para que após essa etapa passe a construir conteúdos didáticos renovados e dinâmicos, que estabeleça todo o potencial necessário que essa tecnologia oferece (Vieira, 2011, p. 134).

A implementação da tecnologia da informação como auxiliar no processo de construção do conhecimento significa que as mudanças nas escolas vão além da formação de professores. Todos os segmentos das comunidades de alunos, professores, administradores e pais da escola devem estar prontos e apoiar as mudanças educacionais necessárias para moldar novos rumos. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que devem fazer parte da mudança, mas a mudança vai além da simples construção de laboratórios de informática nas escolas e capacitação de professores para utilizá-los.

Observando os comentários do autor citado acima, podemos afirmar que a implantação de laboratórios de informática nas unidades escolares não significa que isso seja suficiente para a mudança da educação no Brasil, e aqueles que participam do ambiente escolar, principalmente as famílias dos alunos, tornam-se os protagonistas de suas próprias histórias, e são os responsáveis em reescrever seus papéis em todos os aspectos do ambiente escolar.

Na sociedade moderna muitas mudanças e inovações tecnológicas estão disponíveis no ambiente escolar que é condizente com a sociedade baseada na comunicação e informação, porque por meio deles temos acesso a vários tipos de informações de existência virtual em todo o mundo. A da nova era digital oferece muitos benefícios na ciência, educação, comunicação e contribui para o avanço do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade moderna vive em um mundo de tecnologias que geram muitos benefícios no dia a dia e, quando introduzidas no processo de ensino, facilitam novos métodos de ensino e com eles novas formas de aprender, em termos de conceitos e valores. A cultura na sociedade emergente está mudando e requer novas formas de comunicar e adquirir conhecimento de todos os cidadãos.

De acordo com as observações, o uso das TIC em sala de aula leva a um melhor desenvolvimento cognitivo, os professores conseguem despertar a curiosidade dos alunos com o auxílio de atividades e desenvolver sua capacidade de gerar e criar ideias, estimulando assim sua pertinência por meio de tarefas, tornando possível mudar a forma de aprender.

Observamos que, de fato, as tecnologias estão a contribuir para o processo de ensino, embora requiera um elemento substancial e fundamental, denominado investimento; as TICs devem ser incluídas no currículo, e não ser vistas apenas como um auxiliar, mas como um método decisivo. Acredita-se também que existe uma ligação lógica entre o fato de as TICs estarem constantemente mudando a atuação profissional dos professores, o que também contribui para mudanças no aprendizado dos alunos que estão em constante atualização, tanto no processo de ensino quanto no conteúdo.

Portanto, concluiu-se que durante o processo de ensino é importante que tanto professores quanto alunos tenham acesso a diversas informações fornecidas por meio das TIC, tornando assim a comunicação acessível, ou seja, ao alcance da capacidade escolar. Pode-se dizer que o uso responsável das TIC no ensino é um grande desafio para os professores, pois eles precisam se qualificar, redefinir os métodos desenvolvidos em sala de aula e aprimorar o plano de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, nº 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia educação?** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2000.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

____MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VALENTE, José Armando. **A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos**. In: JOLY, M. C. R. A. (Org). *A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno**. Formoso: Univasf, v. 10, p. 66-72, 2011.

A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO AVALIATIVO PARA O PROCESSO EDUCACIONAL DA CRIANÇA



LILIANE MENDES ASSIS BERATA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Bandeirantes (2008); Especialista em Deficiência Visual pela Faculdade São Luís (2010); Professora de Educação Infantil - no CEI Vereador Marcos Meléga.

RESUMO

O presente artigo busca elucidar as dificuldades encontradas durante o processo de avaliação dentro da proposta educacional considerando a necessidade de aperfeiçoar tal processo, de forma a favorecer a construção do conhecimento e desenvolvimento de maneira correta e completa. Procura-se analisar a real necessidade de avaliar, pois se está sempre avaliando, gostos, sabores, preços, espaços etc. a vida é um frequente avaliar, dentro da educação, avaliar também faz parte do dia a dia, devendo analisar seu real papel na vida de cada aluno. Busca-se observar as falhas dentro da proposta avaliativa das escolas, uma vez que se percebe a falta de compreensão da proposta de registro contida na avaliação como instrumento pedagógico, sendo que este deveria ser o caminho para a correção de falhas no processo de aprendizagem. Busca-se levantar um conjunto de informações e orientações de como se dá o desenvolvimento da criança, a real necessidade de avaliar, com interesse de evolução do conhecimento a criança, elencando os tipos de avaliação que existem considerando sua importância para reorganizar o trabalho iniciado para que este seja assimilado adequadamente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Registro; Avaliação; Criança; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Esse artigo busca refletir o porquê de se avaliar, observa-se que a avaliação pode ser o caminho para desenvolver outras técnicas de aprendizagem transformando a educação, favorecendo ao educando de maneira que este goste de aprender e se disponha a dividir seu conhecimento com os demais colegas.

O objetivo deste artigo é, entender como a avaliação pode ser realizada de maneira diversa, sendo que seu resultado traga mais do que notas, considerando que sua proposta possa construir novos significados para os conteúdos auxiliando as disciplinas para a busca do desenvolvimento

da curiosidade do aluno, transformando a educação, levando-a para além da escola, fazendo-a presente e significativa na vida do aluno.

O REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança desde que nasce aprende conceitos da mesma forma que brinca, pois, ao entrar em contato com o mundo ela assimila o movimento e as informações recebidas por meio de ações repetitivas que realiza, este processo desenvolve a concentração e atenção da criança.

Para ensinar uma criança a ler e escrever o processo consiste mais ou menos no mesmo caminho, é necessário realizar repetitivas ações para que se assimile o que se quer ensinar, completando assim o processo de assimilação.

Ao registrar as situações que a criança vê de maneira esporádica ou diariamente a colocamos em contato com o mundo auxiliando em sua formação, podendo trabalhar por meio dos estímulos percebidos e do grau de ludicidade estabelecido, que propiciamos às crianças seu desenvolvimento integral.

Os procedimentos utilizados para realizar atividades propostas, a busca de soluções e as regras criadas, acabam se tornando meios eficientes de resolver problemas, permitindo a evolução individual de cada um.

Portanto, dentro da prática educacional quando se fala em registro, pensa-se em movimento, brincadeira, e a experiência corporal, estão nos referindo ao aspecto da psicomotricidade da criança, fator definitivamente importante para o desenvolvimento do trabalho de alfabetização.

Dentro de cada prática, existe um saber fazer que se encontra em constante mudança e que favorece o acesso a construção de novos conhecimentos. Este fator é de grande importância na formação do indivíduo, pois o relaciona ao meio físico trabalhando todos os componentes de ordem artística, psíquica e motora .

O conhecimento do corpo e as técnicas envolvem a reprodução dos exercícios aguçam o pensamento operativo, que incentivam o indivíduo a utilizar-se do raciocínio lógico dedutivo, construindo por meio das ações simbólicas e operativas sua inteligência Piaget apud Friedmann (1996), define o desenvolvimento da inteligência em quatro estágios, sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais, necessitando valorizar a forma adequada de transmitir o conhecimento para a criança.

É preciso, adequar o grau de dificuldade das atividades ao grau de complexidade que se quer alcançar, para que a criança em formação consiga assimilar as atividades e resolver os problemas de acordo com que estes venham aparecendo.

Oferecer-lhes caminhos para que realizem esta construção, baseado o registro na possibilidade da criança em desenvolver-se por completo, aprendendo todos os fatores necessários, revivendo o processo da brincadeira, repetindo os exercícios desenvolvendo a atenção.

Ao registrar o dia a dia da criança estamos criando a possibilidade de abrir uma janela para seu emocional, criando um espelho da realidade, pois na infância é necessário ter contato com as diferentes formas de atividades, jogos e brincadeiras, pois estas experiências são apropriadas para o desenvolvimento e precisam ser proporcionadas, pois a imaginação infantil é caracterizada por seu campo fértil.

Por meio destes registros, observa-se suas dificuldades, permitindo que se observe-se na criança como elas se apoiam buscar o prazer no ato realizado, bem como expressam um possível o problema emocional que esteja vivenciando, uma vez que não consegue falar sobre ele.

O ato de unir registro e experiência oferece novas ideias que influenciam comportamentos posteriores, recebendo vários significados trazendo-lhes várias contribuições observatórias em relação aos seus aspectos corporais, morais, sociais, oportunizando o desenvolvimento de ideias, imaginação e comportamento individual por meio da vivência de cada um.

O registro está então ligado diretamente com o meio cultural ao que a pessoa está inclusa, pois a mesma recebe influências da cultura existente e esta, se manifesta em diferentes épocas, ampliando o conhecimento fônico do indivíduo favorecendo a fala e o pensamento lógico de cada ser.

Enquanto se registra as atitudes da criança e o seu dia a dia, observa-se como ela, se apropria de elementos da realidade que está vivenciando, dando-lhe novos significados, dando total caráter educativo as atividades.

O registro recebe várias concepções, dentre elas a de ser um conjunto de procedimentos que oferece atividades que atribuem novos significados ao ensino, transformando-se em facilitador da construção do processo de aprendizagem favorecendo as ideias utilizadas na vida cotidiana.

Disponer desta cultura tão rica de referências, que permitem construir e interpretar por meio do é aprender, o não dispor destas referências é não

desenvolver. Registrar então, se torna uma questão de interpretação, oferece referências corretas para esta interpretação.

Assim sendo o registro, é definido como a expressão de uma fase de diferenciação progressiva. Este é o produto da assimilação, dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio para o pensamento operatório.

Assim ela representa o mundo da criança, utilizando-se dos seus símbolos para buscar a realidade, sendo esta, a melhor maneira de realizar intervenções preventivas quanto aos problemas de aprendizagem, pois neste período a criança está aberta a buscar soluções para problemas que aparentemente não entende ou não aceita, permitindo retornar ao início sempre que necessário, tornando possível reviver o passado, resolve seus conflitos, evitando levá-los para o resto do seu processo de formação.

Inicialmente o registro faz parte de um processo de informação onde utilizando-se dos símbolos a criança ultrapassa a simples manipulação e assimila a realidade externa do seu Eu, passando a

fazer distorções e transposições.

Para os Vygotskianos, é uma conduta que imita a ação.

O registro sobre a criança, é, um misto de ação e observação. Este estudo observa ainda que existem dois elementos importantes o fazer e o assimilar. Segundo Vygotsky, à medida que as crianças se desenvolvem, ocorrem modificações no seu sistema cognitivo. Assim a situação na qual anteriormente predominavam regras não explícitas, com o desenvolvimento da criança passam à explícitas em situações imaginárias.

O papel do registro para o professor no processo é, portanto muito importante, já que é ele que cria o espaço propício à criança, disponibilizando materiais participando como mediador da construção do conhecimento, favorecendo o aparecimento de atividades artísticas como processo pedagógico na escola.

É impossível falar da criança, do seu desenvolvimento, movimento, psicomotricidade, sem relacioná-la a educação infantil, pois é na educação infantil que este aprendizado se faz mais presente e eficiente. Obtém assim um papel importante nas áreas de desenvolvimento da criança, pois é realizando estas atividades que a criança começa a ser introduzida no universo social.

Sendo assim, este tem um papel especial e uma característica marcante no desenvolvimento da criança, pois esta dedica maior tempo a ele, e por seu intermédio que libera e canaliza suas energias, tendo o poder de transformar uma realidade difícil, proporcionando-lhes condições de liberar fantasias.

É fundamental que por meio da sua criação a criança descubra as respostas por si mesmas, por meio de situações desafiadoras que estimulem a criatividade, como também é necessário considerar os conhecimentos que as crianças trazem de casa ou da rua, organizadas independente da participação de um adulto, pois estas servem como diagnóstico do que elas conhecem, e dizem respeito tanto ao meio físico como social o qual o indivíduo se insere.

A escola resgata seus conhecimentos, por meio destes registros criando uma linha de tempo que possibilita as interferências necessárias para que a sociedade seja formada de indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis, inventivos, descobridores, e encorajadores de sua autonomia, com pensamentos críticos, chegando a níveis mais elevados do conhecimento. A aprendizagem, no entanto, depende da motivação de interesse dispensado pela criança. Esses são aspectos importantes para que as crianças sejam introduzidas na atividade realizada, sentindo-se segura para realizá-la.

O REGISTRO AVALIATIVO DENTRO DE UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

A Política Educacional busca hoje assegurar a criança, o direito a escola de qualidade dando-lhe a garantia de acesso, participação aprendizagem e continuidade em todos os níveis de ensino em escolas regulares.

Oferecendo a estes alunos a transversalidade do ensino desde a educação Infantil até o ensino

Superior, dando-lhe atendimento educacional especializado, a formação continuada do professor para o atendimento especializado adequado de todos os alunos.

A partir deste pressuposto, observa-se que o registro passa a ter um foco muito mais amplo de atuação, considerando que registrar é muito mais que simples socializar, registrar é valorizar todo o potencial do indivíduo sendo este deficiente ou não, valorizando toda a dimensão pedagógica existente na inclusão.

O papel do professor diante do registro é observar o que o diferente tem de melhor considerando as potencialidades da criança, tendo consciência de que todos podem aprender.

A concepção observada diante da criança que a detém, é que vai determinar seu desenvolvimento e relações com o meio, devendo considerar que para que seu desenvolvimento tenha sucesso, se necessita garantir uma abordagem educacional centrada nas pessoas, no meio ou em seus determinantes sociais.

Dentro da perspectiva da educação que se propõe, é necessário considerar os determinantes de dificuldade que se observa.

O que torna possível conhecer a criança favorecendo sua adaptação ao meio, modificando o foco para que não se observe a diferença e sim o que ocorre com ela dentro do meio.

Este é pode-se dizer, o maior problema do magistério pois após vários anos trabalhados, o profissional apegando-se ao visual, não buscando modificações e reformulações de estratégias pedagógicas, o que atrapalha o trabalho pedagógico oferecido, uma vez que ao receber a criança, não busca conhecer seu potencial, apegando-se ao visual, fortalecendo o estigma da incapacidade, criando um desconhecimento que rotula a diversidade.

Assim, é necessário que o professor, reconstrua sua forma de visualizar e buscar as potencialidades de cada ser, reorganizando seus conteúdos e estratégias, para que se efetive o processo de ensino aprendizagem de forma a alcançar todas as crianças envolvidas, enfatizando as competências do aluno para que ele possa relacionar, organizar os conteúdos dentro de sua vida, dando real significado a aprendizagem.

A participação do registro neste sentido é de extrema importância porque ele que sinalizará ao professor as respostas dadas diante da proposta e servirá como norteadora dos diversos caminhos que a proposta pedagógica oferecida pode vir a seguir.

A função do professor passa a ser muito mais do que transmissor de conhecimento, ele passa a ter um papel social de garantir a criança, ensinando direitos e deveres que lhe permitam exercitar sua cidadania, não permitindo sua anulação como sujeito, orientando-o a defender-se buscando uma vida melhor para si e para os outros.

Esta garantia oferecida pelo registro, torna-se efetiva quando por meio da sensibilização do grupo de alunos, o professor consegue garantir a convivência baseada na solidariedade e no respeito às diferenças, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Nesta relação entre professor e aluno, encontra-se também o desafio da mudança de olhar,

favorecendo a visualização da capacidade do poder fazer da criança, para daí realizar as adaptações e orientações necessárias para que a proposta educacional seja realmente efetiva.

E este saber olhar que pode modificar a estrutura da equipe escolar e a estrutura familiar, modificando a forma de conceber a deficiência, entendendo-a não como um defeito, mas como uma particularidade, que garante a criança a sua individualidade, tornando-a única e especial independente da dificuldade que acomete seu desenvolvimento, favorecendo suas habilidades, construindo uma sociedade justa e igualitária.

Para alcançar este objetivo da escola é preciso refletir sobre as concepções de se fazer educação, considerando que tais concepções devem ser modificadas de acordo com as necessidades do grupo a ser atendido, não podendo ser o processo educacional, visualizado com uma proposta móvel, considerando que todos os anos a turma atendida se renova, tendo de ser reinventada a forma de ensinar todos os anos.

Assim a escola leva de fato, por meio do registro avaliativo, a uma reflexão do saber fazer, e de como fazer, observando as limitações, mas favorecendo a busca de caminhos que permitam o sucesso do processo inclusivo, melhorando o serviço oferecido por meio do aprimoramento das práticas oferecidas favorecendo o aprendizado para todos.

Tal perspectiva é alcançada quando se garante o acesso e a permanência de alunos, registrando seu dia a dia em ambiente escolar, oferecendo como eixo norteador tempo e condição para que todos possam dentro de suas limitações aprenderem, por meio de suporte educacional especializado para alunos e professores envolvidos na proposta.

Todas as propostas são possíveis, quando se favorece a construção de um Projeto Político Pedagógico que atenda estas necessidades, alcançando o desenvolvimento de todos os alunos e suas diferenças. É preciso, segundo Oliveira (2002), visualizar que a função do professor baseia-se em apoio também para a aprendizagem dos alunos, garantindo dentro da sua formação espaço para a reflexão e o debate sobre a transformação pedagógica, modificando sua maneira de fazer educação.

A solução está na transformação do todo, reconstruindo não só a escola como todos os envolvidos nela, reformulando concepções, modificando ideias vê criando uma nova perspectiva de fazer educação, para que realmente se mude a realidade que temos.

Esta reconstrução passa por uma perspectiva afetiva, social, mas também estrutural, considerando o papel da escola importante e essencial para a contribuição da formação da criança, ela será então norteadora de ações e informações que contribuam para seu desenvolvimento.

O registro deve visualizar a escola, o espaço confiável para colocar suas dúvidas, anseios e dificuldades, compreendendo a proposta apresentada por esta, observando que seu papel é cuidar e educar a criança, independente de seu clero, dificuldade ou diferença, considerando todas as potencialidades e trabalhando todas as habilidades disponíveis.

Esta nova forma de conceber a educação, utilizando de ferramentas mais palpáveis para avaliar é que contribuirá para que a educação e o processo nela contido sejam realmente efetivos,

desmistificando a incapacidade existente diante da boa escola e de seu fazer de qualidade.

A avaliação ou mediação por meio do registro vem para definir quais são os métodos operacionais que o professor deverá utilizar para alcançar os objetivos propostos do letramento, servindo como um instrumento norteador dos métodos que devem ser seguidos pelo professor.

Desta forma é necessário trabalhar com várias opções de modelos avaliativos, uma vez que no ensino fundamental, isto é feito na maioria das vezes por meio do processo de leitura e escrita, o que muitas vezes não identifica nem qualifica necessariamente o saber do aluno, seguindo assim os critérios escolares.

Entende-se então que é necessário, modificar a maneira de se avaliar, visando a necessidade de modificar as formas de ensino, uma vez que esta é diagnóstica, procurando demonstrar o quanto se sabe e o que se sabe de alguma coisa, favorecendo os caminhos de aprendizagem até esgotar-se as opções de aprendizagem do assunto proposto favorecendo a construção do saber.

Visualizando desta forma a maneira de avaliar transforma-se em um instrumento de mediação, indispensável para a conclusão da série que se está, qualificando a educação formal. Muda-se assim a maneira de ver a avaliação de punitiva para qualificadora, oferecendo ao letramento o real valor e significado deste na vida do aluno, aprende-se realmente, não se tem medo de mostrar as falhas, pois a ideia não é punir e sim mediar, dando valor social ao letramento.

Para tanto, é preciso modificar a maneira de ver o processo de avaliação, entendendo para que este serve e como deve ser apolítica organizadora deste processo de ensinar.

A CONTRIBUIÇÃO DO REGISTRO AVALIATIVO PARA O APRENDIZADO DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Devido a uma falha, o registro na escola fica em segundo ou terceiro plano, pois o educador em sala de aula se preocupa primeiro com o planejamento, depois com os objetivos a ser seguido o que demanda muito tempo, considerando as matérias principais, Português e Matemática mais importantes, diminuindo ou atrapalhando assim o momento de fazer registro.

Muitos professores ainda não se utilizam deste espaço, pois, necessitam que as escolas que de certa forma tem o papel de ajudar os pais a educá-los uma vez que eles estão fora em busca do sustento da família não tem interesse de participar de grande quantidade de atividades extracurriculares impedindo o contato com diversos saberes.

Diante desta realidade, muitas observações das crianças são realizadas somente na classe, sendo que este ambiente apesar de ser extremamente importante para auxiliar o desenvolvimento e na troca de experiências entre adultos e crianças, muitas vezes não está preparado para a realização de muitas atividades que transmitam informações.

O registro assume dois papéis importantíssimos no desenvolvimento do indivíduo, o primeiro de termômetro que mede o problema existente no grupo; E trabalhando-se em grupo é possível

corrigir os problemas criados.

Quando a criança está motivada a participar do processo ensino-aprendizagem, ela se concentra mais e melhor, não apresentando problemas de disciplina tornando-se participativa, e concentrando suas energias nas situações de aprendizagem. (Kishimoto,1996).

Neste momento, o papel do registro do professor é importantíssimo nas atividades de integração com outras disciplinas como fator fundamental para aprender. Além de motivador o professor tem papel importante de orientador, pois é orientando e ensinando que as crianças verificaram suas habilidades, capacidades e atividades que transmitam seus pensamentos.

O registro entre outras funções, tem como prioridade, ajudar aos alunos a desenvolver suas habilidades como, permitir que a criança tome consciência de seu espaço , de cores, formas, senso de consciência, corpo etc.

Ao perceber seu próprio desenvolvimento físico, a criança reconhece seu corpo como veículo de informação e comunicação com o meio físico e humano desenvolvendo-as psico e motoramente, coordenando seu equilíbrio lateralidade e movimentos, associado ao respeito pelo espaço do outro favorecendo seu senso espacial.

O registrar então se apresenta atreladas a uma rica gama de movimentos, permite o desenvolvimento do aluno como um todo, sem que ele perceba, sendo realizadas as atividades de formas descontraídas. A função deste é então cultural e, portanto, favorecer a interação dela com o mundo, ajudando a se sentir bem com o meio social, promovendo condições para que ocorra um convívio social agradável desenvolvendo suas habilidades sociais, levando a criança a compreender a necessidade de cooperação com seus pares, desenvolvendo atividades de independência.

Este ainda auxilia o professor a alcançar o desenvolvimento intelectual das crianças, permitindo atividades que facilitem à fonética, e o entendimento da história, oferecendo a formação crítica do indivíduo, despertando a curiosidade da busca do novo, favorecendo o reconhecimento das diversas coisas existentes no mundo: pessoas, animais, objetos, países, etc., contribuindo ainda no desenvolvimento das crianças em relação à resolução de problemas, sequenciação, memorização e raciocínio lógico, além de favorecer lhes a aquisição de uma postura consciente.

Ao registrar então estamos contribuindo, para que este desenvolvimento seja efetivo e significativo servindo com apoio didático pedagógico valorizando a cultura infantil que faz parte de um diferente repertório de aprendizagem. O contato com este material registrado amplia e favorece a apropriação de formas de ensinar cada vez mais complexas e efetivas configurando a construção de novas didáticas.

Para valorizar o trabalho com os registros é preciso então, observar como as crianças se expressam, e o modo como estas o fazem, e como estas ocupam lugar em suas vidas. Esta valorização é facilmente realizada por meio das expressões visualizadas no desenvolvimento infantil oferecidas graças ao vasto repertório de atividades, oferecendo inteirações diversas para que as crianças possam por meio de tais inteirações entrar em contato com as mais diversas linguagens, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a importância do registro avaliativo para a Educação favorece a mudança de olhar relacionado à didática utilizada, uma vez que esta leva o aluno a interagir com o conhecimento, buscando saídas, achando respostas, resolvendo problemas do seu cotidiano, facilitando seu convívio com a matéria a ser ensinada, desmistificando os pré conceitos criados a tempos.

Esta mudança do olhar pedagógico aproxima a realidade do professor a realidade do aluno, encurtando a distância entre ambos, o que favorece a diferente leitura da expressão artística da criança estruturado um aprendizado significativo para toda a vida.

Este portanto, facilita o favorecimento da aprendizagem uma vez que os professores interagem com alunos o tempo todo, trocam ideias e discutem problemas de forma prazerosa, buscando soluções.

Os registros ainda são ricos em informações que podem ser utilizadas para buscar soluções de problemas pessoais das crianças que às vezes estão escondidos no seu interior e se põe a mostra em seus pequenos detalhes.

Como ferramenta pedagógica, é, um importante referencial, uma vez que fazendo parte do dia a dia, contribui e muito para seu desenvolvimento e o desenvolvimento de habilidades específicas que talvez sem seu referencial fosse dolorosa e até impossíveis de serem aprendidas favorecendo a criação de conceitos a de convívio em sociedade, contribuindo para que ela aprenda a lidar com suas frustrações, buscando soluções mais eficientes para resolvê-las, o que pedagogicamente falando refere-se a um grande passo na estruturação da criança em questão.

Entende-se que os registros são ricos em aspectos culturais, que são passados .As trocas mediadas pelo processo de ensinar arte dentro da cultura do grupo nos permitem ensinar e compreender melhor a realidade que nos cerca, contribuindo para a formação coletiva do indivíduo, por meio da exploração interna e externa do indivíduo, durante sua realização das atividades propostas.

Enquanto se ensina se registra, favorecendo que organizem-se espaços, promovendo o desenvolvimento de estruturas temporais sem as quais as crianças não poderiam expressar-se de forma coerente, representando diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo das crianças.

Trabalhar os registros focando o eixo cultural em sala de aula hoje significa mais do que uma atividade pedagógica, significa oferecer a crianças a diversidade cultural com acesso a um mundo diversificado e com experiências novas, e com possíveis descobertas que possibilitam a construção de novos conhecimentos.

Conclui-se, que por meio dos registros é possível otimizar o planejamento verificando o que precisa aprender, desenvolver a fala, comunicar-se com o outro, e ao mesmo tempo em que aprende ela se movimenta, criando uma integração direta entre seu corpo, seus amigos e seu meio de forma completa e significativa.

O professor deve ser valorizar os registros e compreender que este está fazendo parte do

aprendizado. Dentro da situação escolar, o registrar possibilita a construção de regras que permitem que a criança se comporte de forma diferenciada do que ela realmente é transformando o que é natural e permitindo que a criança entenda seus diversos papéis sociais, esta favorece então excelentes oportunidades o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional – Novas Estratégias**, Ed. Vozes,Rj,1991.

FERREIRO, Emilia, **Alfabetização em processo**, Cortez, SP,1998.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro – Teoria e Prática da Educação Física**, 4ª Edição, São Paulo: Ed. Scipione, 2001.

FRIEDMANN. A. (org) **O Direito de Brincar : A Brinquedoteca**. São Paulo: Scrita, 1996.

GALVÃO, I. Henri Wallon. **A concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Ed. Vozes , 1995.

GARCIA, Regina Leite, **A formação da professora alfabetizadora- reflexões sobre a prática**, Ed. Cortez, SP, 2001.

KISHIMOTO. **Jogo Brinquedo e a Educação**. 3ª Ed, São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil, Muitos olhares**. Ed. Cortez, SP. 2001.

OLIVEIRA, Z, DAVIS, C. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

PIAGET, J. PSYCHOLOGIE ,E.T **Pedagogie**. Ed. Denoel – GOUNTHIER, PARIS, 1968.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa** – Ed. Arned – Porto Alegre, 1999.

SILVA, Ezequiel T. – **Elementos de Pedagogia da Leitura** – Ed Martins Fontes – São Paulo 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Além da Alfabetização**, Ed. Ática, 2002.

AS ORIGENS DO PALESTRA ITÁLIA: FUTEBOL E OS IMIGRANTES ITALIANOS



LUCAS BORGES RAMALHO

Graduado em História pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2011); mestre em Ensino de História pela UNIFESP (2019); Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem a intenção de realizar uma análise sobre o início do futebol no Brasil e a criação dos diversos clubes de futebol, partindo do pressuposto da relação entre os Imigrantes Italianos e a sociedade paulistana no início do século XX. A análise produzida no artigo verifica as formas como se desenvolveram as relações entre as elites paulistanas e popularização do futebol.

PALAVRAS-CHAVE: Palestra Itália; Futebol; Imigrantes Italianos; Estado Novo; Palmeiras.

INTRODUÇÃO

"Um vazio assombroso: a história oficial ignora o futebol. Os textos de história contemporânea não o mencionam, nem de passagem, em países onde o futebol foi e continua sendo um símbolo primordial de identidade coletiva". (GALEANO, 1995, p. 271).

As palavras de Eduardo Galeano resumem bem a produção historiográfica-crítica sobre o futebol. A produção bibliográfica sobre o tema discorre na maioria das vezes sobre curiosidades do futebol, sobre um almanaque dos jogos dos clubes ou sobre a biografia de um jogador, desprovida de qualquer reflexão histórica ou social. A história oficial dos clubes normalmente são as mais aceitas e raramente se encontram livros onde aparecem reflexões sobre o quão há de real nessas histórias contadas de sempre. A produção bibliográfica sobre o futebol não corresponde nem aos menores níveis à importância cotidiana que o futebol tem em nosso país (e em tantos outros).

É devido a esse panorama que achamos necessária uma reflexão sobre o tema e buscamos uma pesquisa que ilustre melhor as relações do futebol dentro da sociedade brasileira. Por isso a busca do tema sobre a mudança do nome da agremiação esportiva Palestra Itália para Palmeiras e a relação entre esse clube com o governo de Getúlio Vargas durante o Estado Novo, que durou de 1937 a 1945.

O futebol não é simplesmente um esporte. É possível, dentro de uma análise mais ampla, verificar que o futebol traz em si uma série de contradições e fatos que podem ser tomados como ponto de partida para uma análise mais ampla sobre a sociedade ou sobre o fato histórico. No caso específico do Palestra Itália, ao notarmos o Estado intervir dentro de um clube de futebol (o Estado intervindo, por motivos ideológicos, dentro de uma instituição privada), pode-se notar que o futebol tem presença ativa na esfera pública de modo político e ideológico.

O futebol ainda, em casos cada vez mais amplamente difundidos, pode servir como transmissão de uma ideia que transcende o limite da cancha. Torcer para um clube pode significar fazer parte de uma religião ou até mesmo o compartilhamento de uma ideologia política.

Mais especificamente, podemos verificar que no ano da obrigação da mudança de nome do Palestra Itália para Palmeiras (1942), o que ocorreu, nada mais foi do que uma tentativa do governo de, ideologicamente, se impor sobre os imigrantes italianos e mostrar a presença do Estado para o resto da sociedade. Portanto, dessa relação entre futebol e Estado, é que houve o fatídico episódio de 14 de setembro de 1942 quando o Palestra Itália foi obrigado a mudar de nome para Palmeiras.

AS ORIGENS DO PALESTRA ITÁLIA

Em São Paulo, na década de 1910, o futebol, esporte que ainda engatinhava, recém-chegado da Inglaterra, já tomava suas primeiras formas e começava a ser ampliado. Antes tido como esporte de uma elite branca paulistana, o futebol ia cada vez mais se popularizando e deixando de lado o seu caráter elitista para, aos poucos, se tornar o principal esporte de massa no país. A fundação de clubes que tiveram origem dentro das fábricas é um exemplo disso. Os trabalhadores começavam aos poucos a se sentir parte desse “novo mundo”. O Sport Club Corinthians Paulista, clube de futebol mais popular da capital, teve sua origem por meio dos chãos das fábricas e dentre as profissões de seus fundadores, destacam-se confeiteiros, dentistas, pintores, alfaiates. Ou seja, está claro que a fundação desse clube não foi realizada pela burguesia paulistana, e sim por trabalhadores.

Os motivos que levam à fundação de um clube de futebol, ou um clube de encontro de pessoas são os mais variados. Em São Paulo, logo de início, a fundação de um clube de futebol era uma questão de identidade, seja ela uma identidade ligada à questão nacional (representada pelos imigrantes europeus), seja uma identidade ligada à questão de classe. De início, eram os representantes da elite paulistana que fundavam seus clubes para a prática desportiva. Dentre eles, destacam-se a Associação Atlética Mackenzie College (1898), o Club Atlético Paulistano (1900) e o Sport Club Internacional (1899). O Mackenzie só aceitava em seu quadro de sócios as pessoas que demonstrassem as “tradições” do colégio, o Paulistano só aceitava os membros das famílias tradicionais de São Paulo, já o Internacional era bem mais “democrático”: estava aberto a todos os cidadãos que pudessem pagar os custos para se tornar sócio. Os membros desses clubes também se tornariam os fundadores da primeira liga de futebol de São Paulo, ou seja, uma liga extremamente elitizada.

Acontece que o nascimento dos clubes de futebol não representava a questão de identidade

apenas das elites paulistanas. São Paulo era um mosaico de diversas nacionalidades devido à forte imigração ao país de finais do século XIX e começo do século XX. Por isso, clubes que representassem a origem natal de determinado grupo começaram a ser fundados. O Sport Club Germânia (1899) foi fundado para congregar os imigrantes alemães que estavam em solo brasileiro. Outros clubes também foram fundados com esse intuito. Como exemplos, o Hespanha Foot Ball Club (1914), que uniria imigrantes espanhóis, o Sporte Club Syrio (1917) que uniria imigrantes árabes e também o Palestra Itália (1914), que uniria os imigrantes italianos e que é o objeto de nossa análise.

O nascimento do clube Palestra Itália é comumente descrito (inclusive é a descrição presente no Sítio Oficial do Palmeiras na internet) da seguinte forma. Após as excursões de dois clubes italianos pelo Brasil, O Pro-VerCELLI e o Torino, Ezequiel Simone (pedicuro e Empresário), Luigi Cervo (funcionário administrativo das indústrias Matarazzo), Vincenzo Ragognetti (jornalista do jornal italiano de São Paulo Fanfulla) e Luigi Marzo tiveram a ideia de se fundar um clube em que reunisse todos os imigrantes italianos dentro de São Paulo. Foi publicada uma nota no Jornal Fanfulla (que era publicado em italiano, dentro da cidade São Paulo) que convidava: "todos os que desejassem participar da fundação de um clube italiano de futebol". 46 pessoas se fizeram presentes para fundar o Palestra Itália em 26 de Agosto de 1914.

Sobre a origem social dos fundadores do Palestra Itália, podemos destacar que não é uma origem homogênea igual a de outros clubes como o Mackenzie ou Paulistano (ambos clubes de elite). A ideia da fundação do Palestra Itália era congregar os imigrantes italianos, independente da classe social a que pertencesse, entretanto, há de se observar que em São Paulo na década de 10, grande parte do operariado era composto de imigrantes italianos e o clube Palestra Itália era composto, principalmente, por italianos dos extratos médios da sociedade, como podemos notar na seguinte nota do jornal Fanfulla do dia 19 de Agosto de 1914 (ou seja, alguns dias antes da data oficial da fundação do Palestra Itália):

Os aderentes, que até o momento se compõem de estudantes e empregados no comércio, reunir-se-ão hoje às 20 horas, no Salão Alhambra, sito à Rua Marechal Deodoro nº 2, com o fim de eleger a diretoria provisória e para completa formação da Sociedade.

Além disso, em janeiro de 1915 o Palestra Itália organizou um evento para se apresentar à sociedade paulistana da época. Esse evento foi realizado no Salão Nobre do Clube Germânia, e foi coberto com grande luxo. Foram convidados para essa festa os mais "ilustres" cidadãos paulistanos, além de importantes representantes da colônia italiana, como por exemplo, o Cônsul Geral, o comendador Pietro Barolli. A ideia da realização desse evento pode ser entendida como uma tentativa do Palestra Itália inserir-se dentro do círculo dos clubes elitistas da época e conseguir entrar na Associação Paulista de Sports Athléticos para disputar campeonatos. Podemos notar, ainda, que a realização de um evento desse porte demonstra que o Palestra Itália, por mais que congregasse os italianos, não era um clube do popular, mas que em seu quadro de sócios, contava, principalmente, com a presença de membros dos italianos dos extratos médios e também dos extratos altos da sociedade.

Quanto à popularização do futebol, analisamos da seguinte forma. O futebol é um esporte cuja prática não necessita de grandes investimentos. Muitas vezes, apenas algo que possa ser chutado já é mais que o suficiente para se praticar esse esporte, ao menos em sua forma plenamente

amadora e cotidiana. De resto, tudo pode ser feito por meio do improvisado – o campo pode se tornar um pequeno espaço dentro da própria cidade, que não necessariamente precisa ser plano. A bola, desafiando a todas as leis da matemática, muitas vezes não é redonda, e quiçá chega próximo de uma forma esférica (latinhas de refrigerante amassadas são capazes de revelar os mais intrigantes clássicos de futebol, principalmente entre as crianças). E as traves, são raras quando de fato, são traves – uma porta, uma mesinha, dois chinelos, dois postes, vassouras, rodos, garrafas... Há infinitos objetos do cotidiano que podem servir de traves que demarcariam o gol.

Portanto, a democratização do futebol vai contra os interesses das elites que jamais pensariam em se misturar com os clubes de origens mais humildes. Ou seja, conforme o futebol vai se desenvolvendo e se tornando parte do cotidiano das pessoas, um embate de interesses entre a elite e os clubes que tinham a sua origem fora desse círculo elitista se aproximava.

O Palestra Itália logo após seu nascimento, procuraria então participar do principal campeonato de futebol de São Paulo, que era organizado pela APSA – Associação Paulista de Sports Athleticos – e controlada pelos clubes da elite. Nesse sentido, seria um absurdo pensar que o Palestra Itália seria aceito justamente pelos clubes da elite a participar desse torneio. Porém, seu ingresso (que foi feito com muitas ressalvas) deveu-se a dois motivos principais: o primeiro foi a desfiliação do clube Scotch Wanderers (que reunia principalmente os ingleses moradores de São Paulo), e a necessidade de que outro clube entrasse em seu lugar. O segundo motivo foi a contribuição financeira para a construção do novo campo da Associação Paulista de Esportes Atléticos.

Desse fato, podemos observar algo muito importante em relação ao Palestra Itália. Este não era um clube apenas de origem nas fábricas como o Sport Club Corinthians Paulista. O Palestra tinha em seu quadro de sócios tanto trabalhadores como empresários, pois o principal intuito era organizar os imigrantes italianos residentes em São Paulo. Vale lembrar que os empresários italianos tiveram participação fundamental na manutenção e no engrandecimento econômico e futebolístico do Palestra Itália. Um exemplo disso foi a compra do terreno da Companhia Antártica Paulista, com apoio das Cia Matarazzo (1920) para o Palestra Itália mandar os seus jogos. O terreno pertence ao clube até os dias de hoje e o estádio do clube ainda é conhecido popularmente como Parque Antártica. O fato de o Palestra conseguir apoio financeiro foi importante para a popularização do clube, pois conseguia ganhar mais jogos e atrair mais público para os seus jogos. Isso explica, em parte, o motivo pelo qual outros clubes de origem italiana que surgiram na mesma época não vingaram, como por exemplo o Fiat Football Club, o Itália Foot-Ball Club, a Società Calcistica Florenti, dentre outros.

Quanto aos primórdios do Palestra Itália, podemos observar certos elementos. O primeiro deles é o fato de o Palestra Itália, atuar realizando jogos beneficentes (inclusive pós 1917, quando este já estava inserido na APSA). Sobre esses jogos, há de se notar três elementos. O primeiro elemento é que o Palestra, normalmente, realizava os jogos em benefício de alguma causa relacionada à Itália ou aos imigrantes italianos. Como o jogo contra o Paulistano, realizado em 29 de Junho de 1915, em que toda a renda seria revertida à Cruz Vermelha Italiana. Vale ressaltar que a Itália estava envolvida, nesse período, na Primeira Guerra Mundial. O segundo elemento é o fato de o Palestra normalmente desafiar os clubes da elite da cidade – ou seja, de início, não se encontra amistosos ou jogos beneficentes do Palestra contra clubes de origem operária. Os primeiros amistosos foram

contra o Savóia de Sorocaba (24/01/1915), o Paulistano (29/06/1915), o Santos (03/10/1915), e pela disputa da Taça Caridade, enfrentaria a A.A. Palmeiras (19/12/1915), o Paulistano (19/12/1915) e um combinado de Wanderers/Mackenzie (19/12/1915). Como nota, ressaltamos que o único jogo que o Palestra Itália venceu foi o primeiro, contra o Savóia, de resto, obteve derrotas, o que demonstra o avanço técnico desses clubes da elite em relação ao Palestra. O terceiro elemento a se ressaltar é que nesse início do Palestra Itália, ele nunca enfrentou alguma outra equipe de origem italiana (com exceção de seu primeiro jogo contra o Savóia, de Sorocaba). Sobre isso, José Renato de Campos Araújo (1996), faz as seguintes observações:

Estes fatos indicam que o Palestra Itália não desejava somente o reconhecimento de seu grupo social, mas de toda a sociedade paulistana, por isso enfrentava equipes de fora do seu espectro social. (...) O objetivo da associação não era restringir-se ao seio de seu grupo (o grupo italiano) mas de representá-lo perante à sociedade paulistana dentro da arena esportiva. (ARAUJO, 1996, p. 155).

A disputa do campeonato Paulista oficial da APSA, pode indicar alguns elementos da relação do Palestra Itália com as elites paulistanas. José Renato Campos Araújo (1996) realizou estudo sobre a relação entre a imprensa paulistana (que representaria, sem dúvida, parte da opinião das elites de São Paulo) e o Palestra Itália. Em sua obra, ele pôde constatar que a imprensa sempre relegou ao “time dos italianos” um papel de segundo plano seja quando ele ia bem, seja quando ele ia mal. Uma passagem de sua tese reflete muito bem essa relação:

Neste momento a que mais chama atenção é a (matéria) publicada em 4/11 sobre o embate que terminou empatado em 1 gol entre Palestra Itália e Mackenzie. A matéria anunciava a partida e somente publicava a escalação do Mackenzie, apesar deste jogo ser decisivo, cabe ressaltar que o Palestra Itália disputava a primeira colocação do certame e o Mackenzie ocupava a última colocação (ARAUJO, 1996, p. 123).

Outra coisa que podemos observar é a relação do Palestra Itália com as elites à medida que o clube começava a conquistar melhores resultados. Essa evolução pode ser apreendida da seguinte maneira: em 1916, ano do primeiro campeonato da APSA disputado pelo Palestra, o clube terminou o certame na gloriosa sexta colocação. Em 1917, O Palestra Itália já começava a demonstrar sua força futebolística real, e angaria o vice-campeonato, atrás apenas do Paulistano (clube de Arthur Friedenreich – considerado o maior jogador brasileiro até então). Em 1918 ocorre o primeiro choque do Palestra Itália com um clube da elite do futebol paulista. No decorrer do torneio, o Palestra perdia o jogo para o Paulistano por três tentos a um, quando o árbitro assinalou um pênalti contra o Palestra. Inconformado com a decisão, o Palestra Itália resolve abandonar a partida, e a liga, sendo readmitido apenas em setembro. Em 1919, o Palestra Itália mais uma vez leva o vice-campeonato, ficando atrás novamente de seu grande rival na época, o Paulistano. Em 1920, finalmente veio o título do Palestra Itália em um jogo desempate contra o próprio Paulistano, vencido por 2 x 1 pela equipe italiana.

O que podemos observar é que o Palestra Itália, logo nos primórdios de sua existência, deixava de ser um clube amador para se tornar um clube profissional, de origem dos extratos médios da sociedade, mas de origem italiana, e que disputava frente a frente com todos os outros clubes da elite de São Paulo. Ora, partindo do pressuposto de que a ideia principal da elite é manter-se no poder, como aceitar que um time de italianos pudesse sobrepujar-se aos rivais elitistas da cidade de São Paulo? Essa situação era ainda mais agravada à medida que o Sport Club Corinthians Paulista, também ia obtendo bons resultados e sua torcida ia aumentando gradativamente. Ou seja,

a democratização do futebol, fez com que os clubes de elite perdessem cada vez mais espaço dentro dos torneios futebolísticos, em favorecimento desses novos clubes que surgiam representando classes mais populares, e mais numerosas da cidade de São Paulo: os imigrantes italianos e os trabalhadores de das indústrias (que poderiam também serem italianos ou não). Portanto, não é à toa que se observa que o Palestra Itália e o Corinthians passariam nessa época a ter as maiores torcidas da cidade de São Paulo, levando inclusive ao desmantelamento do clube Paulistano. Em virtude das discussões acerca da profissionalização do futebol (que o tornaria ainda mais democrático, pelo menos no seu acesso), o Paulistano, não aceitando essa profissionalização, resolveu por encerrar suas atividades futebolísticas. As elites presentes no Paulistano, seriam as elites que mais tarde, fundariam, na década de 1930, o São Paulo Futebol Clube, que teria um papel de destaque no episódio da mudança de nome do Palestra Itália para Palmeiras.

No processo de nascimento e consolidação do Palestra Itália como um clube futebolístico de destaque, podemos destacar a relação da agremiação com os imigrantes italianos e seus descendentes, seja de caráter externo (torcedores, simpatizantes), como de caráter interno (diretoria, funcionários do clube e jogadores de futebol).

Alfredo Oscar Salun (2008) em seus estudos sobre esse tema faz a seguinte argumentação:

Apesar de o Palmeiras ainda ser conhecido como um clube ligado à colônia italiana, reflete a formação multiétnica do País. Mas até a primeira metade do século passado, esta não era a realidade (SALUN, 2008, p. 43).

Por meio do recurso da história oral, fazendo entrevistas com diversas pessoas ligadas ao clube, como ex-jogadores e dirigentes, Salun pôde observar a formação da torcida palestrina ao longo dos tempos e a mudança de etnia que obteve nessa última metade de século. Pode-se destacar uma breve passagem de uma entrevista realizada por este autor com Oberdan Catani, goleiro e ídolo do Palestra nos anos 40. Para Oberdan: “O Palmeiras não é mais um clube de italianos e temos torcedores fanáticos de toda etnia e em qualquer região do país, antigamente não, era muito raro encontrar um negro” (SALUN, 2008, p. 43).

Ou seja, podemos perceber ao longo desse processo que até a primeira metade do século XX, a torcida palestrina era composta principalmente por imigrantes italianos e seus descendentes. Com a “nacionalização” do Palestra em 1942, tornando-se Palmeiras, abandonando a cor vermelha do uniforme e retirando a palavra Itália de sua razão social, observamos uma tendência cada vez maior a uma mescla da torcida ítalo-brasileira com outros brasileiros. Essa relação se tornou ainda mais evidente com a proibição de Vargas com o decreto 383 de 1938 de que estrangeiros fizesse parte da diretoria de organizações políticas. Ora, o Palestra Itália tinha em sua diretoria uma série de pessoas de origem italiana, e no início de 1942 uma série de diretores italianos, foram obrigados a se demitir do cargo. Essa obrigação de nacionalização do Palestra, apenas proporcionou ainda mais essa tendência à mescla da torcida, pois a nacionalização do Palestra Itália proporcionou uma identificação maior do clube às pessoas que não tinham origem italiana.

Esse fato pode ainda ser evidenciado por meio dos quadros futebolísticos do Palestra Itália. Estes, no início, eram compostos por nomes e sobrenomes de origem italiana. Com o passar do tempo, observamos que a presença de jogadores de origem italiana no clube vai diminuindo, até chegar o tempo em que o clube não tem em seu quadro um só jogador de aparente origem italiana.

Vejamos abaixo, a exemplificação disso. No jogo de estreia do Palestra Itália, em 1915, o Palestra Itália entrava em campo com a seguinte escalação:

STILITTANO

BONATO, e Fúlvio BENTI

Francisco POLICE, BIANCO Spartaco Gambini, e VALLE

Basílio CAVINATO, AMÉRICO Fiaschi, Alberto ALEGRETTI, AMÍLCAR Barbuy, e Fábio FERRÉ.

Em 1920, ano em que o Palestra Itália ganhou seu primeiro título, o clube entrou com a seguinte escalação no jogo em que lhe rendeu o título Paulista:

PRIMO

BIANCO Spartaco Gambini, e OSCAR

Américo BERTOLINI, Antônio PICAGLI, e SEVERINO Cestari

FORTE, Giovanni del MINISTRO, HEITOR Marcelino Domingues, FREDERICI, e Gino MARTINELLI

Em 1942, no jogo decisivo do título Paulista contra o São Paulo, e o primeiro jogo do clube com o nome de Sociedade Esportiva Palmeiras, os atletas que participaram do prélio foram:

OBERDAN Catani

José JUNQUEIRA de Oliveira, e Pelegrino Adelmo BEGLIOMINI

José “ZEZÉ” PROCÓPIO Mendes, OG MOREIRA, e José DEL NERO

CLÁUDIO Christóvam de Pinho, WALDEMAR FIÚME, Segundo VILLADONIGA, Eduardo Jorde de LIMA, e Juan Raúl ECHEVARRIETA.

Em 1974, no jogo do título do segundo campeonato Brasileiro conquistado pelo Palmeiras (o jogo era válido pelo Campeonato Brasileiro de 1973 ainda, devido a atrasos no calendário), a escalação do Palmeiras era a seguinte:

Emerson LEÃO

EURICO Pedro de Faria, LUIS Edmundo PEREIRA, ALFREDO Mostarda Filho, e José Luiz Ferreira Rodrigues “ZECA”

Olegário Tolói de Oliveira “DUDU”, e ADEMIR DA GUIA

RONALDO Gonçalves Drummond, João Leiva Campos Filho “LEIVINHA”, Júlio CÉSAR Coelho de Moraes, e Elias Ferreira Sobrinho “NEI”.

Por último, destaco a equipe do Palmeiras que venceu o Sport Club Corinthians Paulista na final do Campeonato Paulista de 1993, saindo de um jejum de títulos de 17 anos.

SÉRGIO Luís Araújo

Iomar do Nascimento “MAZINHO”, ANTÔNIO CARLOS Zago, Antônio Carlos da Costa Gonçalves “TONHÃO”, e ROBERTO CARLOS da Silva

Carlos CÉSAR SAMPAIO de Campos, DANIEL FRASSON, EDÍLSON da Silva Ferreira, e Crizam César de Oliveira Filho “ZINHO”

EDMUNDO Alves de Souza, e EVAIR Aparecido Paulino.

O que pretendemos demonstrar ao colocar todas essas escalafões nesse projeto é que o Palestra Itália começou com um time quase inteiramente de imigrantes ou descendentes italianos, isso permaneceu na década de 1920, e já na década de 1940, podemos observar ainda o predomínio desses jogadores de origem italiana, mas já com uma abertura maior a jogadores brasileiros. Og Moreira, por exemplo, presente na equipe de 1942, foi o primeiro jogador negro a vestir a camisa do Palestra Itália / Palmeiras.

Quando observamos a década de 1970, vemos que o caráter puramente italiano dentro do quadro de jogadores do Palmeiras já está completamente perdido, não fazendo mais diferença se um jogador é descendente de italiano ou nascido na Argentina, em São Paulo ou em Pernambuco. A ideia, nessa época, é que o clube deve ser feito de bons jogadores, independentemente do local de nascimento ou sua origem. A equipe do ano de 1993 foi relacionada aqui para demonstrar que até mais recentemente esse caráter continua, e o Palmeiras perdeu completamente a ideia de um clube descendente de italiano, ao menos no seu quadro.

Essa nacionalização, se deveu a dois fatores principais. O primeiro deles é a intervenção imposta pelo governo brasileiro em 1942 para a nacionalização do clube e dos quadros administrativos. Isso impulsionou e estimulou a entrada de jogadores e torcedores não-italianos nos quadros do Palmeiras. O segundo fator é a própria miscigenação que aos poucos foi ocorrendo em São Paulo. Os italianos no começo do século XX formavam colônias, a língua italiana era predominante em alguns locais, inclusive o Jornal “La Fanfulla” era publicado em italiano. Com o passar dos anos, a própria população paulista foi se misturando e proporcionando a formação de novas pessoas com novos sobrenomes. Muitas vezes pessoas com ascendência italiana não possuem em seu sobrenome qualquer referência a isso, como é o caso deste autor, bisneto de italianos, e cujo nome Lucas Borges Ramalho, não faz qualquer referência à sua italianidade. Ou seja, pode-se dizer que toda a mistura de povos que ocorreu dentro da cidade de São Paulo ao longo do tempo, também ocorreu dentro dos quadros esportivos do Palestra Itália/Palmeiras ao longo do tempo.

Em sua diretoria, a relação é diferente. Só de analisarmos a lista dos presidentes do Palmeiras, podemos observar claramente que a presença de descendentes de italianos ainda é majoritária na diretoria do clube. Ou seja, o Palmeiras ainda mantém suas ligações com os italianos por meio de seus quadros administrativos. Ao analisarmos os nomes dos presidentes do Palestra Itália / Palestra de São Paulo / Palmeiras, podemos notar que absolutamente todos os presidentes têm em seu nome ou sobrenome referências a antepassados italianos.

Essa referência pode ser uma indicação de que os mesmos italianos que se tornaram elite

política dentro do Palmeiras ainda se mantém, muitas vezes por meio de herdeiros, no poder político do Palmeiras. Um exemplo disso é o presidente atual do clube Arnaldo Luiz de Albuquerque Tirone (2010), ser filho de um antigo diretor do Palmeiras na década de 1950, 1960 e 1970, o Arnaldo Tirone.

Ou seja, por mais que houve esforço por parte do governo Vargas de nacionalizar os clubes esportivos, e tira-los das mãos dos estrangeiros, podemos observar que essa medida se mostrou infrutífera, principalmente a longo prazo, quando esses mesmos italianos, proibidos de administrar um clube, ainda assim, permaneceram no poder ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Renato de Campos. **Imigração e Futebol: O Caso Palestra Itália**. São Paulo: Ed. Sumaré, 2000.

BATALHA, Cláudio. **O Movimento Operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

CALDAS, Waldenyr. **Aspectos Sociopolíticos do Futebol Brasileiro**. In: Revista USP n. 22. São Paulo: Ed. Edusp, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

_____. **Brasil: Mito e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2000.

D'ARAÚJO, Maria Celina. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

GALEANO, Eduardo. **Futebol ao Sol e à Sombra**. Porto Alegre: Ed. L&PM, 2010.

GAMBINI, Roberto. **O Duplo Jogo de Getúlio Vargas**. São Paulo: Ed. Símbolo, 1977.

HOBBSAWN, Eric J; RANGER, Terencer. **A Invenção das Tradições**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

HOBBSAWN, Eric J. **A Era dos Extremos**. São Paulo: Ed. Cia das Letras, 2008.

_____. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1991.

JUNIOR, Hilário Franco. **A Dança dos Deuses: Futebol, Sociedade e Cultura**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2007.

MOURA, Gérson. **Tio Sam Chega ao Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

NEGREIROS, Plínio José Labriola de Campos. **Futebol nos anos 1930 e 1940: Construindo a Identidade Nacional**. História: Questões e Debates n. 39. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

SALUN, Alfredo Oscar. **Palestra Itália e Corinthians: Quinta Coluna ou Tudo Buona Gente?** São Paulo, 2008.

SEVCENKO, Nicolau. **Futebol, Metrôpoles e Desatinos**. In: Revista USP n. 22. São Paulo: Edusp, 1994.

SILVA, HÉLIO. **O Plano Cohen**. Porto Alegre: Ed. L&PM, 1980.

SOARES, Antônio Jorge. **História e Invenção das Tradições no Campo de Futebol. Estudos Históricos 23**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

TOLEDO, Luiz Henrique de. **No País do Futebol**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

UNZELTE, Celso; VENDITTI, Mario Sérgio. **Almanaque do Palmeiras**. São Paulo: Ed. Abril, 2004.

VIEIRA, Ana Maria. **O efeito Dossiê DOPS: Dissertação analisa impactos da disputa dos acervos do DOPS na construção do direito à informação**. Disponível em: <http://www.ufmg.br/boletim/bol1590/4.shtml>. Acesso 05 abr. 2023.

O RACISMO NO CONTEXTO ESCOLAR E AS PRÁTICAS DOCENTES: UMA REVISÃO DE LITERATURA



LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera - (2014); Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES (2018); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Universidade FGP- (2019); Professora de Educação Infantil pela rede municipal de Embu das Artes.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o racismo no contexto escolar e as práticas docentes. Ao olhar no ambiente escolar quanto a questão do racismo, uma vez que a escola deve ser o local de entrelaçar as diferenças e enaltecer as diversidades culturais, não somente na escola, mas na sociedade como um todo. Ao pesquisar o tema de racismo pretende-se refletir com os pedagogos para que possam atuar da melhor forma possível entre as crianças nos primeiros anos do ensino fundamental nas escolas públicas. No entanto, há conflitos sim entre crianças por conta de opiniões e situações em pertencimentos raciais. E a escola tem como obrigatoriedade de trabalhar o combate ao racismo e enaltecer as crianças negras em sua integralidade. Aos olhos dos pedagogos a questão do preconceito e do racismo para que possam ensinar corretamente, as nossas crianças. Conclui-se que após a leitura deste trabalho os pedagogos possam aprofundar na questão racial e possam trabalhar com as crianças de uma maneira lúdica, como cotação de história, representação de teatro com fantoches e roda de conversas.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo; Escola; Educação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar o racismo no contexto escolar e as práticas docentes. Oportunizando um documento significativo para a prática e reflexão dos profissionais no ambiente escolar. Sendo assim, o objetivo principal desse trabalho, é organizar as teorias de como trabalhar para trazer para a sala de aula uma conduta esclarecedora e riquíssima para o desenvolvimento das crianças negras ou não negras.

É por meio da palavra racismo que podemos organizar materiais reflexivos para valorização e emancipação das crianças negras. É por meio do conhecimento e estudo que conseguimos contribuir para uma prática que favoreça o conhecimento de um tema tão importante. Estudo para o processo

de reflexão na escola e, como os estudos apontam, que por ser negro já se encontra desvantagem em situações cotidianas, uma vez que o negro são os que mais vivenciam desagradáveis momentos em relações as suas características físicas.

O artigo tem como problema de pesquisa: Qual o papel dos educadores para minimizar o preconceito racial e a discriminação e a exclusão na escola? Tem como objetivo geral: Refletir sobre o papel da escola e da formação dos educadores na desconstrução do racismo, preconceito, discriminação e exclusão. E como objetivos específicos: Abordar questões relacionadas às práticas discriminatórias na escola. Estimular atitudes mais inclusivas na sala de aula.

Justifica-se mediante a importância de estudar sobre o assunto em todo país. Visando as crianças brancas que aprendem desde novas a fortalecer informações de valorização sobre seu fenótipo. No ambiente escolar, muitas vezes, isso não é muito diferente. O intuito é reunir informações e estratégias que possibilite que a escola se torne um ambiente igualitário, pois desde pequenas as crianças já apresentam uma ideia negativa a um determinado grupo de étnico.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que por meio de um levantamento da literatura, tem-se subsídios para escrever o contexto aqui apresentado. A coleta de dados se deu mediante a consulta a artigos indexados, nas bases de dados Lilacs, ScELO, PePSIC, no período de 2011 a 2021. Consulta a monografias, dissertações, teses e livros no buscador Google Acadêmico. E como descritores: educador, criança negra, discriminação, autoestima.

A HISTÓRIA DO BRASIL CONTRA O RACISMO

No Brasil o adiamento da libertação dos africanos traz consigo a triste marca de ter sido a última nação a abolir a escravidão. Afinal, desde que chegaram os portugueses no Brasil e tornou a subordinação de negros e índios, o que não dava direito a vivenciarem sua própria cultura. Mas até hoje podemos ver que precisamos lutar para uma democracia. Trazemos o histórico muito polêmico e complexo. De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), a partir do século XVI, desembarcaram no Brasil os negros, dos quais foram distribuídos em regiões, em sua grande maioria, Sudeste e Nordeste. Mesmo até 1988, ano do qual foi abolido formalmente a escravidão, por meio da Lei Áurea, tempo do qual o racismo era, descaradamente, feito por regime escravocrata. Apesar de o tempo ter passado, trazer para os dias atuais, nos traz a dinâmica ainda muito forte de discriminação, da qual perdura há séculos.

Aponta Silva (2011), o racismo é caracterizado com a discriminação de uma pessoa, do qual é baseado nas características fenotípicas, quando se justifica se superior a outra raça. Não há fundamentos científicos que justifiquem o racismo. No Brasil, essa discriminação se sustentava na ideia do menor desenvolvimento do país era caracterizado da miscigenação. Sendo assim, quanto mais seguro a cor da pele, mais sofre o racismo, sendo uma pessoa parda, que não possui traços mais marcados, sofrerá preconceito menor.

Desde a Constituição de 1988, o Brasil traz uma preocupação de trabalho com o tema racial na educação escolar. Saliente de perceber que por obediência ao princípio de autonomia didática.

A constituição Federal detalha que o currículo escolar previa três conteúdos obrigatórios, sendo eles: Língua portuguesa, Contribuição de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro e Educação Ambiental. Uma pequena síntese de providências a serem tomadas para evitar a sujeição das crianças ao desrespeito, ao preconceito, discriminação e tratamento vexatório. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1986, institui que o Brasil levará contribuições das diferentes culturas na formação do brasileiro, especialmente da africana, europeia e indígena. Por fim, vale mencionar que há existência de normas constitucionais que prescrevem textos à valorização da diversidade da identidade de diferentes grupos da nossa sociedade e de étnica. Oriundas desse preceito em 2003 o então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva sanciona a lei:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:"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 política 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 Brasileiras. (BRASIL, 2003, Lei 10.639).

É por meio da Lei, que determina que todas as etapas da educação façam o trabalho de valorizar a cultura Afro, já desde a Educação Infantil, como aponta Silva (2011). Essa valorização não pode ser definida com o intuito de "folclorizar" a data, 20 de novembro, afim de que seja trabalhado para não formar cidadãos preconceituosos, uma vez que não se nasce racista, torna-se. Sendo assim, tornando uma sociedade justa e envolvida com a questão.

A lei traz a importância da valorização da igualdade racial é de extrema responsabilidade na educação infantil. Precisa-se ter uma intervenção qualificada e significativa, de não ignorar a desvalorização de raças, trazendo a identidade da criança de valorização. Um importante processo de construir o enaltecimento de histórias negras. Essa reflexão parte da ideia da proposta de inclusão das manifestações nos espaços educacionais, bem como atividades permanentes, projetos, relações com a família e crianças, servindo e alimentando a riqueza que essa cultura traz. E a escola corresponde a um espaço de cultura.

Para Cavalleiro (2001), a reflexão desse tema é imprescindível para entendermos que encontramos discriminação no ambiente escolar, e o objetivo não é criar um falatório de discriminação, mas dar entendimento que o não expressar as diversas formas da cultura africana, tradições e filosofias de vida, repercutem no próprio racismo. E se desejamos uma sociedade que seja de justiça, devemos transformar a escola como um local de respeito e de equidade a todos. Afinal, os negros trouxeram suas matrizes culturais muito fortes, das quais, formaram o povo Brasileiro. Influências essas nas origens, brincadeiras, na comida, vestimentas, festas, artes visuais etc. No entanto, sabemos o quanto essa forte cultura não apresenta o mesmo peso da cultura europeia. E o quanto não consideradas inferiores. A grande importância desse rico patrimônio cultural precisa ser considerada e incluída nos trabalhos da Educação Infantil diariamente.

Como aponta a Cavalleiro (2014), falar na faixa etária de 0 a 6 anos, estudos apontam, que na educação infantil, já envolve situações discriminatórias entre as próprias crianças e famílias. Prova

essa que se precisa ter uma intervenção e um olhar muito cuidadoso por parte dos profissionais na escola, em um todo, como aponta a Revista *Avisa Lá*. Essa idade é fundamental no desenvolvimento humano. E para Feldman (2014) é nesta idade que ocorre a socialização do indivíduo.

Em sala de aula precisamos criar o hábito de usar questionamentos para conseguirmos ter um olhar diferenciados com questões que são despercebidas. A importância da intervenção dos professores e equipe na escola que favoreça o desenvolvimento pleno de todos envolvidos. Sendo assim, podemos presenciar situações discriminatórias, e que não ocorra nenhuma intervenção por parte dos profissionais, talvez porque não saibam lidar e preferem o silêncio, ou porque podem vir a compactuar com as ideias de preconceito. Esse silêncio tem permitido que seja transferida para a criança a superioridade branca nas práticas escolares. Termos usados como “moreninho” recorre com frequência em vários ambientes. Uma vez que já configura como discriminatória. É uma situação que apresenta dificuldade por parte de alguns profissionais, com a tentativa de amenizar a condição de ser negro, acrescenta Rosemberg (2003).

O silenciar-se não oculta o problema, ao contrário, potencializa a divisão e de raças. É necessário o respeito mútuo, a vez de falar sem medo, preconceito ou receio, aponta a Amaral (2018). Que, futuramente, vai repercutir no silêncio da criança, gerando dor e sofrimento. Impedindo que, muitas vezes, até adulta se cale na dor. Tanto em escolas públicas como privadas, a temática racial, muitas vezes, aparece como forma pejorativa. Desse modo, é de sua importância, que entendamos que o silêncio é e reforça a prática de não legitimar a discriminação.

Esse silêncio, como aponta Silva (2011), torna-se implícito, pelo simples fato, de um livro, no ambiente escolar, não apresentarem personagens negros, tão pouco, não fazerem nenhuma menção, tornando assim, um racismo camuflado. O olhar da escola precisa ser voltado para uma prática que abrange a todos, afinal, o silenciar já é uma forma de se omitir com a causa. Incentivar e trabalhar a autoestima da criança se faz necessário. E ao trabalhar a autoestima da criança negra é inegável que conheçamos a história do sujeito, pois caso ao contrário, iremos cooperar o enfraquecimento da causa. E é na escola que os trabalhos precisam ressaltar a importância de patrimônio, uma vez que o coletivo fará força para atingir a comunidade e o aluno.

A discriminação acontece muito cedo, ao contrário que muitos pensam. Crianças percebem as diferenças sim, tanto fisicamente, como a cor de pele e do cabelo. E questionamentos, como: Por que meu cabelo é assim? Por que minha pele é nessa cor e não do jeito da amiga? Perguntas essas que se tornam frequentes assim que começam a ter contato com outras crianças. Se ela recebe mensagens positivas para suas potencialidades, aprenderão a sentir bem consigo mesma, com relação ao seu corpo, rosto e cabelos, acaba por se aceitar. Trazer a realidade para identificação. Devemos valorizá-las sempre, não é só cumprir a lei, mas enraizar a identificação das diferenças, valorização e emancipação da criança para uma convivência saudável, como relata Cavalleiro (2014)

UMA HISTÓRIA DE RESPEITO E VALORIZAÇÃO ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO

Nesta pesquisa foram analisados os documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

Básica, os referencias curriculares da educação infantil, Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial e outros trabalhos, os livros de Cavalleiro (2001 e 2014), e trabalhos científicos que visam contribuir para uma breve análise e reflexão da temática neste artigo. Essa pesquisa de autores e documentos são pesquisas bibliográficas, baseada em material documental.

Diante tais documentos e pesquisas, podemos perceber que não há fórmulas prontas, mas iremos apontar como podemos fazer e melhorar o que já é feito e enfatizar a importância do estudo de documentos oficiais, como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil (RCNEIS), entre outros. A formação se faz necessário para embasamento e fortalecimento das práticas pedagógicas na construção da identidade. Como conduzir um trabalho significativo sobre o tem. O professor precisa se aprofundar da causa, pois se eu não reconheço, não ajo com legitimidade de importância. Primeiro é o formar o profissional com um olhar sensível para transpor aquilo precisa ser trabalhado. Esse compromisso precisa ser igualitário e norteador para construção de práticas.

Nesta pesquisa foram analisados os documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os referencias curriculares da educação infantil, Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial e outros trabalhos, os livros de Cavalleiro (2001 e 2014), e trabalhos científicos que visam contribuir para uma breve análise e reflexão da temática neste artigo. Essa pesquisa de autores e documentos são pesquisas bibliográficas, baseada em material documental.

Por conclusivo, o DCNEIs (2009), trazem o que é necessário incluir no pedagógico para as práticas igualitárias raciais. O trabalho do Referenciais curriculares da Educação Infantil (RCNIs) compilam, não com tanta clareza nas relações das crianças negras, mas indicam uma diversidade de dimensão e importância para um trabalho com os anos iniciais, que traz a importância de trabalhar com a formação social e pessoal, socialização, identidade e acesso ao conhecimento nas faixas etárias. Sendo assim, cabe o profissional ter um olhar de inclusão e igualdade e que não promovam mais a discriminação racial.

E na etapa de 0 a 6 anos são articulados a relevância de um projeto de transformar o olhar das práticas educacionais com a família também. A gestão como suporte de na organização de ações e planejamentos constantes de organização, assim como necessário. A parte docente é um instrumento muito vivo e responsável na prática do projeto. O trabalho precisa ser norteador para que se trabalhe o ano inteiro, não somente na semana do dia 20 de Novembro. Sendo assim, a ideia é que se trabalhe neste dia a reunião de todos os trabalhos realizados. Com duração de semestres e incorporados na rotina da instituição, pondera Amaral (2018).

A parte de gestão precisa fazer uma análise dos documentos que estão sendo trabalhados e pesquisados na unidade com o tema. Como está o espaço físico, que materiais são expostos afim de exposição. Criar espaços de formação é de extrema relevância. Trocas de ideias sobre a prática, estudos sobre a temática, planejamento da rotina e traços que vão ser direcionados, pautam o projeto. A gestão deve proporcionar a tematização da prática, palestras, passeios a ONGS, espaços culturais e museus, filmes e acesso a livros para formação e fortalecimento do trabalho.

O trabalho educativo precisa elucidar o desenvolvimento integral e intencional planejado, de

maneira que todas as crianças tenham acesso na variedade de experiências. O ambiente educativo que tem como objetivo a educação igualitária não é um processo para somente um professor. É um trabalho minucioso que deve partir da Secretaria da Educação dos Municípios, equipes técnicas, gestão das unidades escolares (Diretor/ coordenador), equipe de apoio, professores, família e comunidade. É o objetivo de união com um fim comum para a transformação de mudança de atitudes, com o trabalho de conceitos para combater a desigualdade que precisa ser implantada desde a creche. E a família precisa fazer parte dessa mudança. A escola não deve ser inimiga do seio familiar, ambas desempenham profunda importância.

O Documento Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012), traz um compilado de sugestões para que o ambiente escolar se torne junto com a comunidade esta prática. A comunidade também precisa estar ligada nessa temática e projeto, pois não podemos criar a imagem de uma família ideal, mas valorizar e instigar esse processo em famílias homogêneas e com construções diferenciadas. O trabalho com a diversidade possibilita um leque de horizontes para se trabalhar.

Assumir esse compromisso de acolhimento a diversidade sem um olhar estereotipado, implica na adesão de todos. Trazer a comunidade para esse momento é oportunidade e ampliar um vasto repertório de fontes e riquezas de relatos para o material a ser desenvolvido. Considerar essa família como instituição plural e de diferentes composições, já traz à tona sentimentos e necessidades de conhecimento cultural integrante ao processo. Manter canais de fácil atendimento, enriquece o significado da palavra grupo. No momento da matrícula já é podemos iniciar, momento de apresentação da unidade, oportunizar momentos acolhedores de entrada e saída. Organização de reuniões e palestras para discussão dos temas, trazer a família para construção do PPP (Projeto Político Pedagógico), incluir sempre a participação dos familiares na construção das atividades enviadas para casa, entre outros. Essa união só resulta na junção do trabalho entre família e instituição.

Sair do ambiente escolar traz a oportunidade de criar outras visões, como aponta o Documento Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012). Passeios para museus físicos e virtuais, ONGS, bibliotecas, entre outros. Traz à tona a ampliação de conhecimentos, ao qual vai enriquecer as instituições escolares. Precisa ser um verdadeiro compromisso para reconhecer a herança dos povos Africanos e sua cultura de formação no Brasil.

Temos como exemplo o uso do espelho, pois é utilizando o corpo e sua autoimagem, acaba por ligar a comunicação de reconhecimento. A consciência do próprio corpo identifica a imagem que se reflete. É trazer a importância para as características que corporais, tratar a criança como única e valorizá-la, traz fontes inestimáveis de imagem positiva. E, nessa atividade simples, mas muito rica, carrega a interação do aluno perceber sua cor de pele, o do outro, as variações de tons. Nesse momento se faz forte a mediação do professor, pois será por dele, que observará conflitos por questões raciais, a fim de combater positivamente as diferenças.

Trazer esse trabalho com a valorização vai beneficiar não somente a criança negra, mas como um todo, uma vez que irá ressignificar para um trabalho benéfico para o mundo. Aponta Cavalleiro (2014), um tema muito vasto e de forma que um educador pode, de forma criativa e inovadora, promover elementos para práticas bem-sucedidas para promoção da igualdade.

O ambiente muito compreende como vai ser compor esse trabalho. Uma vez que nenhum ambiente é neutro, ele carrega um valor, e trazer esse local para próximo a esse projeto, oportuniza não somente o ambiente, mas as relações que ali habitam, mas envolver com músicas, imagens, brinquedos etc. Organizar o espaço de modo que as crianças possam expor sua autoimagem, suas habilidades e curiosidades. Uma decoração reluzente da valorização racial. Ao fim de construir uma sociedade mais forte e coesa para todos serem tratados de forma igualitária e digna.

O Documento Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012), relata que o trabalho ultrapassa de desenhos impressos em que a professora pinta um modelo para que todos sigam, com imagens de origem europeia. Esse momento precisa ser de prestígio da arte africana, livros com a relatem o tema, obras artísticas com pintores negros, fotos da família e das próprias crianças negras em lugares de destaque, assim como desenhos dos mesmos, bonecos e bonecas negras, tecidos com padronagem africanas, rodas de conversas, ateliês, modelagem, brincadeiras, instrumentos musicais no alcance das crianças, como, Dvds e Cds com marca da cultura Afro-africana. O espaço deve ser feito em individual e coletivamente, definidos em agrupamentos com brincadeiras diversificadas. Precisa ser um acervo que faça envolver a comunidade como um todo.

E, por meio da brincadeira de faz de conta, devemos conduzir falas e reconhecimentos que valorizem o contato com diferentes papéis. Outra parte significativa, é a música. Grande herança trazida pelos povos Africanos, tais como: Frevo, Maracatu, Capoeira, Samba, Umbigada, Lambada etc. Mesmo que não sejam somente originais aos negros, fazem parte de um patrimônio. Estar na Educação infantil é estar em contato com a música e danças. Esse repertório precisa ser diversificado, composto por diferentes repertórios, sendo eles: Asiáticos, Africanos, Indígenas, Europeus, entre outros. Lembrando que não, necessariamente, ao universo infantil, mas com elementos diversificados.

Por isso, é tão importante a convivência escolar, aponta cavaleiro (2001). Essa experiência vai ampliar a socialização da criança, da mesma idade, e o contato com outros grupos.

Oportunizar mais materiais da cultura negra. Enaltecer a beleza e traços. Musicalização de cantos regionais, rever espaços oferecidos, imagens, trabalho conjunto com a gestão com projetos de igualdade racial. A desvalorização das heranças culturais causam impacto no desenvolvimento de um equilíbrio emocional para o aprendiz. Lidamos ainda com uma cultura de euro centrismo. Essa visão eurocêntrica, segundo Amaral (2018), estabelece a visão do mundo que um grupo é criado e formado como o centro de tudo. Crescemos numa sociedade que achou “normal” que cantores, artistas, médicos, entre outros, fossem brancos. Não questionamos por longos anos o direito da diversidade, situações que de tão rotineiras, tornaram-se “naturais”.

Segundo ABRAMOWIEZ e OLIVEIRA (2006) a partir de resultados verificou-se que há uma questão racial presente na escola que se manifesta de diversas maneiras. E entre essas manifestações há um efeito especialmente perverso para as crianças negras que é o baixo desempenho escolar em relação as crianças brancas. Esses resultados viabilizam as dificuldades que os alunos e alunas negras enfrentam, é permitido a eles adentrar os espaços escolares, mas a permanência é outra história apresentando uma trajetória escolar diferenciada em relação aos brancos, sendo que as maiores taxas de evasão e repetência se encontram entre os negros.

Para LINO (2006) muito se tem discutido sobre a importância da escola como formadora não só de saberes como também, sociais e culturas e aos poucos os educadores vem se interessando cada vez mais pelos estudos que articulam educação cultura e relações raciais. Nada melhor que o conhecimento histórico da constituição da nossa sociedade para nos fazer compreender que o povo brasileiro é uma construção que perpassa por diversos caminhos, sendo um deles o mais importante a miscigenação de raças, povos e etnias.

ITANI (2006) afirma que o preconceito faz parte do nosso cotidiano e frequentemente nos confrontamos com atitudes preconceituosas seja em atos, gestos, discursos e palavras. A sala de aula não escapa disso. Trabalhar com essa questão ou mesmo com a intolerância não está dentre as tarefas mais fáceis do professor, mas não são questão novas. Há muito a sociedade vem lutando para manter as escolas um pouco resguarda.

De acordo com AQUINO (2006) a ética na escola acontece quando os valores no conteúdo e no exercício no ato de educar são valores humanos. O ambiente escolar é um local que agrupa diversos seres humanos com as mais variadas divergências, é comum a comunidade escolar envolver-se com práticas discriminatória segregando os diferentes da sociedade com ofensas verbais e físicas.

GOMES (2006) salienta: Que para curar a doença racismo: Não basta dizer apenas que o racismo é um problema social que foi assim, sendo alimentado com o passar do tempo em nossa história. Baseado na ideia de que certas diferenças representavam desigualdade, ou seja, que alguns grupos portadores de certas características eram mais humanos, moral e intelectualmente superiores em relação a outros, foi gerando concepções que garantiam privilégios a algumas enquanto a outras eram negados direitos mínimos inclusive por meio proibições legais.

A lei proíbe o racismo, mas o que precisamos considerar é que as ideias que fundamentavam a desigualdade não foram abolidas na estrutura do nosso pensamento ao modificarmos a lei. Precisamos desconstruir aquelas antigas ideias que sustentam as práticas racistas e que talvez por estarmos tão habituados muitas vezes não percebemos. Despertar o nosso olhar para elas e para a necessidade de sua desconstrução.

Considerando, os autores elencados acima, constata que diante ao racismo, os autores acreditam que para a efetivação de uma mudança é necessário adotar práticas ante racista como a criação de políticas internas nas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto primordial deste estudo é mostrar que estudos comprovam a importância do trabalhar no ambiente escolar contra o racismo, especialmente, na educação infantil, uma vez que já na primeira infância a criança precisa se reconhecer na escola. Esse é um tema apaixonante e é um direito de todos. Trabalhar com esse tema precisa sair somente do dia comemorado em 20 de novembro. O trabalho dentro do ambiente escolar precisa ser durante o ano e, no dia 20 de novembro, ser discutidos entre alunos e professores como foi o trabalho do ano inteiro.

Trabalhar contra o racismo na educação infantil precisa ser apresentado de forma que a criança se sinta representada no ambiente, oferecer um trabalho de encorajar e oportunizar o contato com músicas africanas, leituras com o tema, obras de arte com pintores e pinturas que o negro em fique em local de prestígio, vestimentas com o tema, fotos de crianças negras e suas famílias, a fim de transpor e equiparar com o ensino que é tão europarizado.

Quando apresentamos ao aluno esse material, oportunizamos o empoderamento, o vivenciar, o sentir, de forma mais abrangente, é questão de sentir parte da identidade no próprio ambiente. Não é cumprir o calendário, mas marcar um contexto significativo na identidade de todos. Desenvolver atividades que eduquem a criança como um todo a valorizar a diversidade e comprometer a igualdade.

O ambiente escolar precisa promover o contato facilitará auxiliando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguístico. Não podemos só desenvolver uma, mas todas, uma vez que estão interligadas, o influenciará o contato com sentimental, pensamento, movimentação etc.

Diante desse trabalho, cabe a equipe oportunizar esse contato de diferentes culturas e estilo, a fim de desenvolver a valorização como um todo. Trazer o aluno que pertence ao ambiente. E como parte desse processo, a família também precisa fazer parte desse momento, pois ela participará da transformação de pensamento e de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana. **A escola e a construção da identidade na diversidade**. In: **Educação como prática da diferença**. Tradução: Paulo Ottoni. 2.ed. Campinas: Autores associados, 2006. p.41-63

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **Educação Infantil e identidade étnico-racial**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

ALMEIDA, Djamila Ribeiro Silvio. **Racismo estrutural. Feminismos plurais**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AQUINO, Júlio Groppa. **Ética na escola: diferença que faz a diferença**. In: **Diferenças e preconceito na escola**. Tradução: não encontrado. 2.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p.135-151.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 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.

CARVALHO, José Carlos de Paula. **Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas**. Revista Interface: comunicação, saúde, educação, v.1, p.181-182, ago.1997 APUD

CARVALHO, Silvia Pereira/coordenação geral Hélio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial** /-- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, Contexto, 2014. Ed. 6. 1 reimpressão.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação repensando nossa escola**. São Paulo, Selo Negro, 2001. Ed. 3.

FELDMAN, Martorell Papalia. **O mundo da criança: da infância à adolescência**. São Paulo, Art-med, 2014. Ed. 13.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Ana Paula Pereira. **Respondendo à pergunta de professores da rede pública sobre a questão racial**. In: Educação como prática da diferença. Tradução: Paulo Ottoni. 2.ed. Campinas: Autores associados, 2006.p,123-142.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Editora 34. Fusp fundação de apoio à universidade de são Paulo. 2 EDIÇÃO. 1999.

ITANI, Alice. **Vivendo o preconceito em sala de aula.**In: **Diferença e preconceito na sala de aula.** Tradução: não encontrado.2.ed.São Paulo: Summus Editorial, 1998.p,119-134.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para interpretação do material sobre raciais no Brasil.** Tempo Social, revista de Sociologia da USP, v.19, n.1, p.27-308, nov.2006 APUD.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jun. 2003. Acesso 19 abr. 2023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100010&lng=pt&nrm=iso.<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100010>.

SANTOS. Marinalva, Dias dos. **A literatura e o tema da negritude em sala de aula.** Vol 1. Londrina, 2014. Acesso 17 abr. 2023. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_port_artigo_marinalva_dias_dos_santos.pdf.

SILVA, Flávia Carolina da. **Racismo implícito: Um olhar para a educação infantil.** PUC, Curitiba, 2011.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR



LUMA CARLOS DELGADO

Graduação em Letras-Português/Inglês e Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2010 e 2012), em Letras-Português/Espanhol pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2018); MBA em Gestão Escolar pela ESALQ/USP (2020); Especialista em Psicopedagogia e Neurociências (2021) e em Formação e Gestão em EAD (2021) pela UNIP, em Língua Portuguesa pela Universidade Cidade de São Paulo- UNICID (2013), em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2014). Atualmente, cursa Educação Especial com Ênfase em Transtorno do Espectro Autista pela UNESP; Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

A educação especial inclusiva é um direito de todos, garantido por lei. O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é um grande desafio para os professores, pois compete a eles construir novas propostas de ensino, facilitando o processo ensino aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel do professor no processo de educação inclusiva bem como o ensino e as práticas educacionais nas escolas inclusivas e os principais obstáculos e avanços existentes nas práticas de ensino em sala de aula. A educação especial inclusiva é um tema que precisa ser amplamente discutido pois requer mudanças no interior da escola. O professor deve ser preparado por meio de processo permanente de desenvolvimento profissional, envolvendo formação inicial e continuada baseada em princípios e leis, com o objetivo de contemplar as necessidades especiais dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Educação Especial; Formação.

INTRODUÇÃO

A Educação inclusiva compreende a Educação especial dentro da escola regular transformando esse espaço em um ambiente para todos, favorecendo a diversidade na medida em que, considera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar, e esse trabalho é uma atividade feita a muitas mãos, envolvendo escola, família e comunidade, sendo relevante considerar a comunidade ao redor da escola e seu contexto social, uma vez que esta se constitui como primeiro ambiente de convivência do indivíduo.

O problema levantado se refere às práticas pedagógicas e condições de trabalho e estudo do docente. É preciso oferecer condições e continuidade nos estudos e formação do educador. Além de um profissional qualificado, capacitado, os recursos pedagógicos, tecnológicos, equipamentos e estrutura física e ambiental devem promover a inclusão do aluno especial conforme suas necessidades

de aprendizagem próprias.

O professor em sala de aula no atendimento à necessidade de todas as crianças muitas vezes precisa prestar atendimento individual ao aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem, buscando novos recursos, assim como descobrindo como a criança aprende no seu tempo. E com relação à criança com necessidades especiais, o professor necessita de mais recursos ainda e muitas vezes tecnológicos, para os quais não foi preparado para usar, ficando o aluno com necessidades especiais sem o devido acompanhamento.

Dáí a necessidade de um profissional capacitado e com um olhar crítico e cuidadoso no acompanhamento desse aluno.

“Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas...” (BRASIL, 2001, p.19).

Na Educação Inclusiva é fundamental que todos os alunos sejam atendidos em suas necessidades específicas, sintam-se bem-vindos e acolhidos no ambiente escolar.

REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO NO INTERIOR DAS ESCOLAS

Diante de tantas mudanças e desta nova proposta educacional, surgem muitos obstáculos, como por exemplo, a resistência de alguns profissionais da educação que encaram esta nova proposta como sendo um grande desafio, também existe o preconceito de pais, e até mesmo de alunos, por estarem frequentando a mesma escola que uma criança com necessidades especiais.

Para que tudo isto seja superado, é preciso que os professores encarem esse novo desafio, e desta forma mostrem aos pais e alunos que pode ser muito vantajoso as crianças sem deficiência, estudarem ao lado de uma criança com necessidade especial, neste sentido, Sassaki vem nos ensinar que:

“A escola enquanto agente que educa crianças, jovens, adultos e idosos, precisa oferecer oportunidades para este tipo mais abrangente de formação de cidadãos. Mais do que isso, precisa oferecer oportunidade de desenvolvimento de comportamentos e atitudes baseados na diversidade humana e nas diferenças individuais de seus alunos. Quando alunos com os mais diferentes estilos de aprendizagem e tipos de inteligências estudam juntos em uma mesma classe, todos eles se beneficiam com os estímulos e modelos comportamentais uns dos outros (SASSAKI, 1999, p. 1).”

Apesar de muitas conquistas no âmbito da educação inclusiva, o processo de inclusão no Brasil encontra-se em fase de implementação, pois, conforme afirmado anteriormente, ocorreu uma inversão nas ações, pois primeiro incluíram os alunos, para depois preparar os profissionais para lidar com os educandos com necessidades especiais, bem como para preparar a escola para receber essa clientela.

Enquanto teoria concorda-se totalmente com as disposições feitas sobre as adaptações, às mudanças que a escola deveria estar fazendo, a capacitação dos profissionais que irão atuar junto do aluno. Porém, ao se observar como está sendo aplicada toda a teoria, a satisfação em ver direitos sendo reconhecidos dá lugar à preocupação e ao receio pelos alunos, pois a inclusão conforme se

vem observando tem sido nada mais do que deixar o aluno com necessidades educacionais especiais ocupando um lugar junto a uma classe regular. Os conceitos estão sendo invertidos e está sendo feita uma inclusão excludente, à medida que em muitas escolas os alunos apenas habitam um novo local, não sendo reconhecidos como alunos e sujeitos capazes.

Diante desta realidade, em muitos casos o aluno com necessidades educacionais especiais é recebido como um ser diferente, do qual só se sabe o que não consegue aprender, o que não pode realizar. O foco está sempre na deficiência, no “não pode”, “não consegue”, “não aprende”.

Ainda não é real a perspectiva das possibilidades e capacidades, as limitações do aluno são enfatizadas, seus fracassos sempre lembrados, porém seus progressos, em muitos casos estes são subestimados por serem considerados insignificantes ao se comparar com os de outros alunos e suas capacidades não são estimuladas, e assim cria-se o círculo vicioso que parece condenar esse aluno à marginalidade: dificuldade, negligência, fracasso, reforço do fracasso.

Para Cocaro:

“(…) colocar na criança a marca da incompetência (...) passa a ser natural e esse aluno que causa a mínima estranheza no professor mediante a sua aprendizagem é identificado como inapto. E isso se reproduz em toda a sociedade pela dificuldade em aceitar e lidar com as diferenças (...) É o aluno que não aprende, ele é desinteressado (...) o “problema” é e está no aluno (...) (COCARO,2001, p. 11-12)”.

Tenta-se compreender a situação, uma vez que a escola só fica sabendo que vai ter que aceitar esse aluno, mas muitas vezes não recebe preparação nenhuma para fazê-lo da forma correta.

Na verdade, a inclusão, se feita conforme se pretendeu nos diversos documentos criados para esse fim, se transformaria em uma oportunidade plena de realizações e vitórias aos alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, pelas enriquecedoras trocas que propicia, pelos valores positivos que inculca (reconhecimento da diversidade, respeito às diferenças, etc.) e pelas variadas situações de aprendizagem que possibilita por meio da interação entre os alunos.

A educação inclusiva, enquanto conceito e proposta institucional, teve avanços significativos ao longo dos anos 90 do século XX, provocados por dois movimentos importantes, a saber: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha, de onde se originou o documento “Declaração de Salamanca”.

TEORIAS COGNITIVISTAS QUE DÃO APOIO À INCLUSÃO

Buscando alcançar os objetivos da inclusão, torna - se extremamente necessário o apoio de teorias cognitivistas de Piaget e Vygotsky. O primeiro em sua teoria enfatiza que o sujeito é construtor de seu próprio conhecimento por meio de sua ação sobre o meio, o segundo defende a ideia de que a construção do conhecimento implica uma ação compartilhada, ou seja, é por meio dos outros que as relações entre sujeitos e objeto são estabelecidas e conseqüentemente a aprendizagem acontece.

Vygotsky desenvolveu pesquisas voltadas à educação especial, segundo ele a educação de

crianças especiais deve basear-se em suas características positivas, não em suas limitações. Por isso a prática com crianças especiais deve ser pautada em incentivos ao seu desenvolvimento.

Vygotsky em sua teoria sustenta a inclusão quando enfatiza o papel da interação com pessoas mais experientes no processo de aprendizagem humana. O papel da mediação apresentado por ele também subsidia uma prática inclusiva na educação.

Ele ainda enfatiza que não se pode conceber uma escola inclusiva sem que haja a prática pedagógica construtivista ou também sócio - interacionista, que possibilitem a permanência do aluno na escola, proporcionando condições para que ele obtenha sucesso na construção de seu conhecimento.

Adequar o currículo é imprescindível para o sucesso da escola inclusiva, pois ele pode constituir um grande obstáculo para os alunos especiais, ao impor uma referência homogênea a ser alcançada por todos os alunos, independente das condições que possam apresentar.

Precisam ser estabelecidos currículos mais abertos, apresentando novas concepções que contemplem aqueles que não se encontram dentro do padrão de normalidade estabelecido.

Um desafio que se coloca para a efetiva inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais é a falta de preparo de grande parte dos professores e, mais especificamente, a falta de uma formação fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva. É comum ouvir de muitos professores que não estão ou não se sentem preparados para lidar com alunos com diferentes necessidades educativas.

Quando se trata da inclusão, os aspectos ligados à formação do professor devem ser especialmente considerados, uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com necessidade educacional especial. Neste sentido, conforme ressalta Almeida (2007): “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para um outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”. (ALMEIDA, 2007, p. 336).

Vale ressaltar que o professor é um agente fundamental no processo de inclusão. Contudo, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva. Para tanto, faz-se necessário, conforme aborda a Declaração de Salamanca (1994,) “a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas”.

Sob a perspectiva curricular, Mantoan (2006) aponta para:

"A necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores discutam práticas de ensino adequadas às diferenças", visto que, poucos são os cursos de licenciatura, e, dentre eles o de Pedagogia, que oferecem disciplinas, conteúdos e referenciais voltados para uma educação para a diversidade, que contemple também as pessoas com necessidades especiais. (MANTOAN, 2006, p.30).

De acordo com Amaral (1998), esta nova demanda de trabalho pode ser difícil para o professor, visto que no Brasil ainda persiste um sistema educacional em que as classes são bastante numerosas, existe a escassez de recursos pedagógicos; professores que dobram ou mesmo triplicam de turno,

o que pode inviabilizar o seu tempo para a preparação dos planos individualizados de ensino; falta de motivação decorrente da baixa remuneração salarial, condições de trabalho.

Nas palavras de Rabelo e Amaral (2003),

Nota-se que as mudanças referentes à formação de professores para a educação inclusiva tem acontecido de maneira bem tímida porque “os currículos de Pedagogia atuais ainda estão estruturados para atender a uma parcela da população, a considerada ‘normal’, ignorando a presença de uma parcela importante de estudantes, aqueles que necessitam de uma atenção diferenciada”.(RABELO e AMARAL, 2003, p.209).

Para Rodrigues (2006), a inclusão escolar ocorra é necessário que a escola regular ofereça para os alunos ótimas condições de ensino-aprendizagem, sendo necessário, então, modificações na sua estrutura, principalmente no que diz respeito ao oferecimento dos serviços da Educação Especial na escola regular e na classe comum:

“Se vamos pedir às escolas para diversificar sua resposta e criar serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram, é essencial que mais recursos e materiais sejam endereçados à escola. A educação inclusiva pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção de que possui os recursos necessários para fazer frente aos problemas”. (RODRIGUES, 2006, p.310).

Pensando nesta questão é importante que a formação do professor pesquisador passe também pela preocupação com as diversas potencialidades como também pelas suas limitações:

“O dever dos professores é mediar a relação entre o aluno e o conhecimento, organizando o grupo e priorizando as atividades possam ser significativas para a aprendizagem, de realidade que trabalham e com o perfil de seus alunos.”(GOMES, 2003, p.270).

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.

Além da participação de docentes e gestores no contexto da inserção 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.

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.

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” mantêm-se em modelos não diferenciados.

Mas será que uma responsabilidade tão decisiva pode ser exclusivamente atribuída a um professor individualmente? Parece-nos que não por duas razões: Em primeiro lugar a escola é uma estrutura com uma inércia organizacional de dimensão considerável. Começamos pela realidade da sala de aula. Os alunos são agrupados aleatoriamente em grupos (turmas ou classes) que

permanecem estáveis ao longo de vários anos.

Portanto a inclusão depende de mudança de valores da sociedade e a vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnicas, como se fossem receitas de bolo, mas com reflexões dos professores, direção, pais, alunos e comunidade. Contudo essa questão não é tão simples, pois, devemos levar em conta as diferenças.

Temos que diferenciar a integração da inclusão, na qual na primeira, tudo depende do aluno e ele é que tem que se adaptar buscando alternativas para se integrar, ao passo que na inclusão, o social deverá modificar-se e preparar-se para receber o aluno com deficiência.

Jamais haverá inclusão se a sociedade se sentir no direito de escolher quais os deficientes poderão ser incluídos. É preciso que as pessoas falem por si mesmas, pois sabem do que precisam, de suas expectativas e dificuldades como qualquer cidadão. Mas não basta ouvi-los, é necessário propor e desenvolver ações que venham modificar e orientar as formas de se pensar na própria inclusão.

Muitas vezes os professores julgam-se incapazes de dar conta dessa demanda, despreparados e impotentes frente a essa realidade que é agravada pela falta de material adequado, de apoio administrativo e recursos financeiros.

Este novo modo de educar vem propor novos questionamentos, talvez impensáveis até o momento, mais criativos e com melhores resultados como podemos ver nas escolas inclusivas.

Mittler (2003) a este respeito afirma que:

“A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”. (MITTLER, 2003, p.16).

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais depende não só da boa prática ou excelente formação do professor. Incluir com a finalidade educacional exige atitude e colaboração dos colegas em relação aos alunos integrados, a família, a comunidade, fatores socioeconômicos e socioculturais.

A construção do conhecimento, portanto, não está apenas nas mãos daqueles que repassam o conteúdo, precisamos de pessoas preparadas para ensinar sim, mas acima de tudo aprender, de falar aos seus ouvintes, mas também que saiba escutá-los, ver, mas querendo também enxergar o outro e também a si mesmo, pois é neste momento que há a interação aluno versus professor e a construção do saber.

A educação, portanto, deve lançar olhar para o futuro, refazer a prática pedagógica, observando as modificações estruturais do mundo com a finalidade de aliar cada vez mais teoria à prática. Neste sentido de acordo com Perrenoud, em seu livro “A prática Reflexiva no ofício do professor”, os profissionais da educação, que possuem competências disciplinares, didáticas e transversais inconsistentes, sofre no cotidiano a perda de controle de sua classe e tentam desenvolver estratégias

mais eficazes, aprendendo com experiências, o que na sua visão é um desperdício, pois:

Por um lado, eles descobrem por meio de tentativa e erro, não sem sofrimento, conhecimentos elementares que teriam podido construir em sua formação profissional, por exemplo, que as crianças não são adultas, que todas elas são diferentes, que elas precisam de confiança, que elas constroem por si mesmas seus saberes.

Por outro lado, para sobreviver, desenvolvem práticas ofensivas que, embora não propiciem aprendizado, ao menos lhes permitem manter o controle da situação, por isso, alguns evitam, durante muito tempo, aplicar métodos ativos e dialogar com outros profissionais. (PERRENOUD, 2002 p.195)".

OS NOVOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM, OS RECURSOS TECNOLÓGICOS E A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES FAVORECEM O PROCESSO DE INCLUSÃO

Esta nova era vem traduzir novos ambientes e aprendizagem, por meio dos mais diversos recursos tecnológicos, a fim de atender as mais diversas formas de aprendizagem humana, corroborando assim para estreitar-se às diversidades e aumentar as oportunidades dos que antes eram vistos como "improdutivos", esta deve ser a principal preocupação quando se fala em educação inclusiva: "Preparar o aluno para novos conhecimentos e novas tecnologias, além de se preocupar com a sua capacidade de aprender" (FERREIRA e GUIMARÃES 2003, p.137).

A construção e a socialização do conhecimento pelos educadores devem contribuir para a autonomia dos seus alunos onde os mesmos possam construir seus próprios objetivos.

A escola tem papel fundamental para a aprendizagem e facilitação da inclusão, como fornecer materiais didáticos adaptados, oferecer cursos aos educadores com a finalidade de conhecer novas práticas de ensino e adaptação no currículo escolar.

A formação dos professores dá condições necessárias para que as práticas integradoras sejam positivas, pois o professor ao se sentir pouco competente pode vir a desenvolver além de expectativas negativas, menor interação e atenção dos alunos.

Para que a inclusão seja de forma natural, falta um aprimoramento da qualidade do ensino regular. Desenvolver novas maneiras de ensinar, adequadas à heterogeneidade, destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, mas uma educação para todos. Um professor bem preparado pode promover meios pelos quais o aluno possa construir novos saberes e ampliar significados.

Quanto mais se amplia a qualidade da educação, mais se reduz a desigualdade. Quando todos se comprometem com a busca por melhores resultados, e soluções a aprendizagem ocorrerá de forma satisfatória. Investir, portanto, na formação de docentes e funcionários é o que se pretende numa escola inclusiva, trabalhando princípios como o respeito e a solidariedade para que este seja um ambiente acolhedor. Esta postura é essencial para o bom desempenho dos alunos e beneficia a todos. Estar atento à evolução, detectar problemas a tempo de corrigi-los.

Segundo Nôvoa (1995) a formação, numa perspectiva crítico-reflexiva, deve fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com vista à construção

de uma identidade, que é também uma identidade profissional . Esta se constrói com base no significado dos movimentos dos docentes e no sentido que o profissional confere ao seu trabalho, definindo o que se quer e o que não se quer e o que se pode como professor.

De maneira geral, a formação de docente tem ignorado a dimensão pessoal do professor, “não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação” (NÓVOA, 1995, p. 24).

O estudo da formação docente requer a compreensão dos diferentes movimentos que se fazem constitutivos deste processo. Vir a ser professor, estar sendo professor é uma produção de si mesmo que se faz na dinâmica da sociedade e da cultura. A produção do ser professor não pode ser uma definição a priori; pelo contrário, é toda uma constituição de contingências do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática. A formação necessita reconhecer e valorizar a experiência pessoal e também profissional do sujeito-professor. A construção e a reconfiguração de subjetividades não podem estar descoladas da formação do sujeito-professor. É neste contexto, de relações intensas e complexas, que o professor constitui-se, e os diferentes momentos experienciados e vividos tornam-se processos dessa mesma formação.

Quando se discute a formação do professor, tem-se a clareza de que não se trata apenas de sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Compreende-se a formação no sentido de uma autêntica Bildung, ou seja, da formação humana em sua integralidade. Daí a complexidade dessa função social, pois implica condições pessoais para o exercício de sua função e da valorização da dimensão filosófica que sustenta o agir pedagógico. É por exigência ética que a atividade profissional docente deve se conceber e realizar-se como investimento intencional sistematizado.

A formação docente deve apresentar como um de seus pilares o pressuposto de que a escola é um ambiente no qual têm capacidade de aprender, uns de maneira mais específica do que outros. A proposta de uma escola inclusiva tende a promover um sistema unificado de ensino que atenda à diversidade do aluno.

É imprescindível que se reflita sobre a formação dos educadores, porque a inclusão é uma formação na qual o educador terá outra visão de seu aluno, tendo assim acesso às peculiaridades dele, entendendo e buscando o apoio necessário. Mantoan (2006) pede atenção para o compromisso dos sistemas de ensino com a formação continuada do professor, ressaltando que eles devem ser:

(...) comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.(MANTOAN, 2006, p.57).

Um instrumento essencial para que a escola possa concretizar o processo de inclusão é o Projeto Político Pedagógico, ele pode ser utilizado como fio condutor que simplifica as ações da escola, proporcionando a possibilidade de legitimar as diretrizes e linhas de ação pelas quais serão construídas propostas para a aprendizagem e participação de todos os alunos na escola. O projeto Político Pedagógico representa a oportunidade de direção, equipe escolar e a comunidade, definir o papel estratégico da escola na educação do seu alunado, organizando suas ações, a fim de atingir uma educação de qualidade para todos, sem distinção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões tecidas neste artigo, fica evidente que a educação inclusiva constitui-se como um fator importantíssimo para a transformação social.

Portanto, pensar a formação de professores nessa perspectiva caracteriza-se como ação fundamental para que a inclusão educacional ocorra de fato, mudando uma realidade ainda, muitas vezes, conturbada na rede regular de ensino e acima de tudo, exterminando preconceitos e dessa forma, ampliando horizontes. Por isso, busca-se defender, a partir das reflexões apontadas, a necessidade de que os cursos de formação de professores, com ênfase no de Pedagogia, repensem a natureza de seus currículos e programas e as suas práticas, buscando uma maior articulação entre teoria e prática como forma de preencher lacunas no processo de formação dos profissionais da educação.

Logo, para que se efetive esta inclusão é necessário que as pessoas envolvidas no processo persistam, aceitem os desafios, acreditem que é possível e ampliem as ações empreendidas. Só assim, a educação inclusiva deixará de ser mera formalização, um aspecto garantido pela legislação e por documentos educacionais como ainda é vista por muitos e passará a ser cada vez mais real nas escolas brasileiras e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de et al. **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão**. Educação. CE/USFM. Santa Maria (RS), v. 32, n.2, 2007, p. 327-342.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso 01 abr. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf> Acesso 02 abr. 2023.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva**. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2004.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. **Do Universal ao Múltiplo: os caminhos da inclusão**. In: LISITA, V.M.S. de S.; SOUSA, L.F. E.C.P. (Orgs). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão escolar: algumas notas introdutórias**. In; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad.: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A., **Formadores de professores e profissão docente**. In:_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Dees-cubra, 2006.

RODRIGUES, Davi. **Dez Ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. In: RODRIGUES, Davi. (Org.). **Inclusão e educação**, 2006.

RABELO, Annete Scotti; AMARAL, Inez Janaina de Lima. **A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia**. In: LISITA, V.M.S. de Rio de Janeiro: WVA , 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed.2003.

SILVA., Geane Jesus. **Quando a escola não é um paraíso**. Jornal Mundo Jovem, edição nº 364 , março de 2006, páginas 2 e 3 .Disponível em: < <http://www.mundojovem.com.br/artigos/bullyin-g-quando-a-escola-nao-e-um-paraiso> > Acesso 01 abr. 2023.

SOUSA, L. F.E,C.P. (Orgs). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A CULTURA INDÍGENA E A NECESSIDADE DE REESCRITA DE UMA NOVA HISTÓRIA



MARGARIDA SANTINHO JACOBIK

Graduação em pela Universidade Pontifícia Universidade Católica SP- Letras e Habilitação em Português (2000); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Nenê do Amanhã.

RESUMO

O objetivo desse artigo é identificar fatores que auxiliam na compreensão da trajetória histórica da cultura indígena no Brasil. As influências dos europeus na sociedade indígena levou à dominação e quase ao extermínio desse povo. Levantou-se aspectos principais dessa trajetória com a chegada dos portugueses no território brasileiro. Nesse percurso, destacou-se as legislações e os marcos que contribuíram para a ampliação dos direitos dos índios. Com a aquisição da língua escrita portuguesa e o uso das tecnologias contemporâneas por essa população houve mudanças significativas em seu cotidiano. Os dados na organização do artigo foram de revisão com pesquisa bibliográfica e descritiva. Concluiu-se que ainda há a necessidade de políticas públicas para preservar as terras que pertencem a esse povo para que haja a reescrita de uma nova história.

PALAVRAS-CHAVE: Índios; Europeus; Cultura indígena; Reconstrução.

INTRODUÇÃO

A cultura indígena vem sofrendo grande massacre e dominação desde a chegada dos portugueses no Brasil. Os índios povoavam o território brasileiro, viviam respeitando a natureza, utilizavam da caça e coleta de alimentos para sobreviver. Preservavam o meio ambiente como forma de agradecimento para sua sobrevivência.

O objetivo geral desse estudo é identificar fatores que auxiliam na compreensão da trajetória histórica da cultura indígena no Brasil. Com relação aos objetivos específicos propôs-se: conhecer aspectos relevantes sobre a história da cultura indígena; analisar os fatores da historiografia da cultura indígena; apontar problemas atuais vividos por essa cultura em função da dominação histórica sofrida por ela. Quanto à metodologia, utilizou-se da organização de dados para um artigo de revisão com pesquisa bibliográfica e descritiva.

O presente trabalho mostra a trajetória histórica do processo de exploração dos europeus com sua cultura, já letrada, sobre a cultura indígena. Logo após, destaca a historiografia dos indígenas e o seu papel como protagonista na atualidade. Elenca as legislações e documentos que auxiliaram na preservação, dos usos, costumes e tradições da cultura indígena. Por fim, aponta para a necessidade desse povo ser autor da escrita de uma nova história. Ainda mais, elabora uma descrição sobre a luta e o respeito aos índios para permanecerem em suas terras. Enfim, superar o extermínio dos invasores de garimpo ilegal e desmatamentos das árvores na área da Amazônia via Políticas Públicas.

DESENVOLVIMENTO

Os indígenas viviam no Brasil, antes da chegada de Pedro Álvares Cabral, em 1500. Totalizavam cinco milhões de pessoas, os nativos eram compostos por tribos seminômades que subsistiam da caça, pesca e da agricultura itinerante, possuindo desenvolvimento cultural diferenciado. As comunidades possuíam uma continuidade histórica antes da colonização, esse desenvolvimento era transmitido de geração para geração e todos seus padrões culturais (ALMEIDA, 2003).

Segundo Araújo (1990), o território do Brasil era desconhecido pelos europeus, mergulhado entre os oceanos Pacífico e Atlântico, tinha um clima ameno, a chuva era adequada para manter o solo fértil e as florestas exuberantes. Possuíam frutas, madeiras, plantas medicinais e muitas flores. O cenário era composto de animais exóticos, pássaros de plumagens luminosas e uma diversidade de animais. As matas entre riachos e rios abrigavam inúmeras espécies de peixes, répteis e diversas plantas.

Esse ambiente era morada de homens de etnias e culturas diversas, que viviam em harmonia com a natureza. Caçavam animais, coletavam as frutas e frutos e plantavam na terra apenas o necessário para a sobrevivência. O clima agradável desse território permitia que andassem nus, os corpos eram cobertos apenas de pinturas coloridas e por enfeites como cocares, colares e pulseiras feitas de sementes, ossos e penas. Os animais de estimação dessa população eram as aves e macacos (ARAÚJO, 1990).

De acordo com Correa (1999), as reuniões nas tabas compunham de danças, festas, rituais sagrados, preparativos de guerras com seus chocalhos, flautas e outros instrumentos. A apresentação das mulheres e homens era bem musculosa, pois subiam em árvores para colheita de frutas, ou esconder de animais ferozes, nadavam em busca de peixes, ou seja, lutavam, remavam e velejavam.

Na atualidade, o modo de economia da sociedade indígena luta para ter as necessidades básicas, como comer, beber, vestir e morar, como no passado. Na sociedade industrializada, as pessoas consomem cada vez mais coisas para ter satisfação, porém nas aldeias indígenas prezam a simplicidade no modo de vida. Eles produzem para o consumo e não para acumular ou gerar riquezas. Portanto, nas comunidades indígenas não existe acúmulo de bens ou propriedade individual. A natureza é um bem para todos, cabe a cada família produzir para o bem-estar de seus membros (MUNDURUKU, 2002).

A HISTÓRIA DO HOMEM BRASILEIRO

Grupioni (1992) aponta que o fato dos índios não dominarem a escrita, antes da chegada dos europeus não existia documento escrito para comprovar sua história. As comunidades por meio dos relatos e mitos buscavam passar seus conhecimentos de geração para geração. Embora, os relatos que se encontra são as crônicas redigidas por europeus, mostrando o modo de vida indígena. Os índios buscavam a igualdade e havia pouca disputa de poder. Eles cuidavam do meio, ou seja, eles produziam de forma a não destruir o meio também sem obtenção de lucro. Esta era a forma do campo financeiro da cultura indígena.

O descobrimento da América trouxe um grande questionamento sobre a origem dos habitantes do continente. Segundo Araújo (1990), os homens da terra foram impropriamente chamados de “índios”. Eles não conheciam a roda, nem o canteio, o torno de oleiro e o trigo. Desconheciam a escrita e o ferro, pois estavam isolados dos avanços tecnológicos de toda a civilização ocidental e oriental.

As primeiras páginas escritas sobre a história do homem brasileiro são escritas nos sambaquis, sernambis, casqueiros, concheiras, ostreiras, lapsas e furnas. E nas formações papeanas na Argentina, registros profundos da pré-história desses nativos. (VENTURA, 2004, p.8) .

De acordo com Orlandi (1997), o território brasileiro era formado por várias tribos de etnias diferentes. Embora, identificavam-se entre elas alguns traços comuns, com semelhanças física e cultural. Todos possuíam pele bronzeada, cabelos escuros e lisos, olhos amendoados, castanhos ou pretos. No âmbito cultural possuía uma religião politeísta, desenvolvia seus utensílios a partir da confecção da cerâmica, o uso da caça e da coleta como forma de subsistência. Destaca-se também a importância ritual que era dada aos animais.

Dessa maneira, os povos horticultores da região seca possuíam uma sociedade hierarquizada, o poder político era centralizado no chefe. Esses povos dormiam sobre palha, capim ou jirau (estrado de varas). A alimentação básica constituía-se de milho, feijão e fava e além de carne da caça. Segundo Ventura (2004, p.13):

as aldeias, para melhor proteção de seus moradores, eram circulares ou em forma de meia-lua. Confeccionavam peças de cerâmica e cestaria. Havia também um grande amor pela natureza. O Sol, por exemplo, era símbolo de vida. Os povos horticultores de região úmida, por viverem próximos às florestas, que lhes davam proteção natural, agrupavam-se em aldeias pequenas. Eles se resumiam, muitas vezes, a apenas uma grande casa comum. Seus habitantes eram bons nadadores e canoeiros. Afinal, estavam sempre em contato com as águas dos rios.

No norte do território brasileiro, as margens dos rios Tapajós e Curuá, hoje Santarém eram ocupados pelos ceramistas. Inicialmente, viviam da coleta de alimentos, mas acabaram desenvolvendo técnicas agrícolas. Assim, ocorre mudanças nos hábitos alimentares, na vida social e religiosa do grupo, com o desenvolvimento da agricultura o plantio. O armazenamento e a conservação dos alimentos exigiram a criação de utensílios de cerâmica mais sofisticada. Portanto, produziam vasos e urnas com adornos rebuscados, criaram também fusos, apitos e enfeites para os lábios, seus objetos demonstravam uma sociedade bastante complexa (RIBEIRO, 1982).

Conforme Silva (1988), outros povos que se pode apontar foram os sambaquis. Eles eram coletores, caçadores, viviam na região hoje compreendida pelo litoral sul paulista e norte paranaense, excelentes canoeiros e pescadores. Alimentavam-se, especialmente, de peixes, moluscos, vegetais coletados nas florestas próximas e carnes de pequenos animais. Esta população não tinha muita mobilidade, pois os alimentos eram abundantes.

Existiam uma diversidade de tribos pelo território do Brasil, com diferentes culturas, também a língua possuía uma enorme variedade de códigos linguísticos (mais de mil) entre línguas e dialetos. Atualmente, muitos linguistas dividem as línguas indígenas encontradas no Brasil em cinco grandes grupos: o tupi, o jê, o “aruak”, o “caribe” e o “cariri”. O mais importante são o “tupi” e o “macro-jê”, considerados troncos linguísticos (SILVA, 1988).

Analisa Correa (1999), posteriormente, com a expansão dos europeus no Brasil, a figura dos Bandeirantes foi de exterminadores e caçadores de indígenas. Eles ampliaram o território brasileiro, cruzando o meridiano de Tordesilhas. Portanto, os índios tiveram perseguição em todo o nosso país. No século XVII, com a conquista da Amazônia as ações se repetiram. Os europeus em busca de mão de obra indígena e alargamento de fronteiras que durou muitos anos envolvendo militares, colonizadores e missionários.

De acordo com Cunha (1992), no Brasil em 1800, as províncias e as regiões que possuíam importante contingente populacional indígena, “índios civilizados” e “índios bravos”, não se confundiam, pois ocupavam lugares muito distintos tanto na ordem social quanto nas suas representações. No Império, legislava sobre “os índios” como se fossem da mesma qualidade e estivessem em uma única situação em relação ao Estado e a Sociedade Imperial.

Acrescenta Moreira (2010, p.10) que as duas legislações realizadas neste período, a Lei de Terras em 1850 e o Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios, em 1885, “os índios” foram enquadrados na categoria de indivíduos pertencentes as “hordas selvagens”. Ainda essa autora afirma que as ideias de José Bonifácio de Andrada e Silva sobre “civilização dos índios bravos” é uma referência incontornável quando o assunto é a construção do indigenismo propriamente nacional.

Caldeira (2002) destaca que na Constituição de 1824, mudou a situação dos índios, a partir dela, os índios se tornaram cidadãos. Desse modo, era uma forma de anulação totalmente de seus direitos tradicionais. Tolhia aqueles que ocupam eventualmente algumas terras. Esta fórmula permitia a aceleração do avanço sobre o espaço ocupado pelos nativos, já que não havia mais qualquer limitação jurídica para ele. Ao contrário, para ter direitos sobre terra, nesse momento, os nativos precisavam pedir o registro de posse segundo as práxis da lei.

OS INDÍGENAS COMO PROTAGONISTAS DA HISTORIOGRAFIA NA ATUALIDADE

Para Almeida (2003), as questões indígenas no século XX tiveram o protagonismo crescente na historiografia na atualidade. Desde o século XIX aos nossos dias, inúmeros povos indígenas deixaram de existir como etnias diferenciadas. Atualmente, estão ressurgindo mediante processos de etnogênese

pelos quais reafirmam suas identidades indígenas e reivindicam os seus direitos, especialmente à terra coletiva, dados observados no Nordeste e no Espírito Santo. Os aldeamentos do Rio de Janeiro desapareceram, porém estão reaparecendo nas histórias que vem sendo reconstruídas, como também nas memórias de seus descendentes.

A história oral ainda pode ter muito a revelar sobre a memória dos antigos aldeamentos. Araújo (1990) aponta como as áreas culturais dos índios no século XX, na sua totalidade são onze: Norte-Amazônica, Juruá, Guaporé, Tapajós-Madeira, Xingu, Tocantis-Xingu, Pindaré-Gurupi, Paraguai, Paraná, Tietê-Uruguai e Nordeste. Estudos realizados no século XX, na década de sessenta, organizado pelo marechal Candido Rondon estimava a população indígena em um milhão. Atualmente, não chega a menos de cinquenta mil.

O Estatuto do Índio foi elaborado por Temístodes Brandão Cavalcanti, na qual visava a proteção e melhoria das tribos restantes. Neste documento assinalou garantias e proteção legais. “Por regime de tutela, regime educacional, definição de posse de terras e outros direitos e obrigações.” (ARAUJO, 1990, p.21).

Outra referência a se destacar foi a lei n.º 6001/1973, que regularizava a situação jurídica dos índios e das comunidades indígenas, com objetivo de preservar a cultura e integrar progressivamente e harmoniosamente com todo o território nacional. Todo esse referencial visa resguardar os usos, os costumes e as tradições indígenas. Ela atribui à União, aos Estados e aos Municípios, a proteção das comunidades indígenas e preservação dos seus direitos. Ainda estende aos índios, os benefícios da legislação comum, possibilitar livre escolha dos seus meios de vida e subsistência. Oferece a garantia à posse permanente das terras que habitam (GRUPIONI, 1992).

O autor acima citado Grupioni (1992), aponta que algumas personalidades se destacaram nas causas indígenas. Pode-se citar: Cunhambebe chefe tamoio que liberava a região de Cabo Frio até Bertioga chegou até aprisionar Hans Staden em 1555 a 1557; Aritana um grande líder do alto Xingu, atualmente; Mario Juruna filho do cacique Apoenã que teve participação nos gabinetes do Fundação Nacional do Índios; Marechal Rondon, descendente de índios e lutou pela causa dos índios durante toda a sua vida e finalmente os Irmão Villas Boas, que lutaram para a proteção da civilização indígena.

Como marco desses acontecimentos, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi criada, em 1968, pela qual seriam reunidos todos os organismos responsáveis pelas questões indígenas. Ao se passar o tempo, a FUNAI tem realizado um trabalho de integração dos índios, porém com alguns critérios que diferenciam a população indígena. Mindim (1991, p.60) analisa essa entidade e aponta: “é clara, na FUNAI, a intenção de integrar os índios, de eliminar a diferença entre eles e a grande massa de trabalhadores brasileiros”. Reflete a autora mencionada:

nesta distinção, os índios “aculturados” deixariam de serem índios com o tempo e, portanto, perderia o direito a terra. Somente isolados seriam considerados “verdadeiros” com direito à área que ocupam. Na verdade, tem sentido fazer essa distinção entre aculturados ou “verdadeiros”, mas parece uma estratégia para diminuir as terras dos índios.

Ainda mais, Mindim (1991, p. 62) aborda que mesmo os índios usando roupa, tendo a mesma moeda para comprar e comercializar produtos, possuindo livre acesso à cidade e à escola, falando o idioma português, tendo direito de voto, continuam sendo índios, com profundo direito de defesa de

suas terras, língua, costumes, religião e viver em comunidade. “No mundo todo, o direito dos povos indígenas está assegurado pela lei por serem comunidades que se reconhecem e são reconhecidas como tal, e não porque usam ou não roupa, vivem ou não no mato”.

Destaca-se o Parque do Xingu está localizado ao Norte do Mato Grosso, numa área de trinta mil quilômetros quadrados, abriga mais de uma dezena de etnias e número aproximado de quatro mil índios. O objetivo desse lugar é manter e preservar suas tradições e cultura como uma luta constante. Uns dos problemas enfrentados é a sedução dos jovens pela cultura do branco. Para combater isso, são usados recursos educativos, que incluem o aprendizado da língua, da arte e dança indígena.

Outras conquistas aconteceram no século XX, tanto no campo da legislação em que os próprios índios participaram ativamente na sua elaboração (Constituição 1988), na educação, em que foi assegurado o ensino de suas línguas maternas e garantia da transmissão de suas crenças e culturas, na demarcação de suas terras essencialmente para a manutenção do ambiente preservado próximo ao rio, as florestas, e garantia do meio de sobrevivência (MINDLIN, 1996).

No século XXI, de acordo com o Censo de 2010 (IBGE, 2010), o Brasil tem 896,9 mil indígenas em todo o território nacional. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), há duzentos e vinte e cinco povos indígenas além de setenta tribos vivendo em locais isolados e que ainda não foram contatadas. Quanto as línguas foram identificadas duzentas e setenta e quatro línguas, a mais falada é “Tikúna” são aproximadamente trinta e quatro mil pessoas. Já também muitos falam português também (SOUZA, 2023).

Outros fatores enfrentados pelos habitantes do Xingu são as pressões dos fazendeiros, garimpeiros e madeireiros que exercem atividade ilegal, como extração de madeiras e minerais, em suas terras. Nos últimos anos, devido falta de políticas públicas, esse território indígena apresentou mais focos de queimadas no Brasil, a falta de chuva devido mais altas temperaturas, a falta de floresta por causa do desmatamento e a degradação ambiental (RAQUEL, 2021).

Para solucionar essas questões, os índios precisam indicar seus próprios representantes para administração do parque. Há necessidade dos índios se organizarem com representantes para proteção de suas fronteiras e prestar assistência à comunidade. A filosofia que é regida por eles é a seguinte: “Quem tem interesse na vida do índio, na pessoa do índio, é o próprio índio” (ANGTHICHAY, 2002, p.34).

RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA CULTURA INDÍGENA

Para compreender a História da Cultura Indígena é fundamental encontrar uma outra história: a que foi elaborada pela escrita dos indígenas. Souza (2006, p.1) aponta que a algumas pesquisas fazem a definição da escrita como forma do “comportamento comunicativo humano de transmitir e trocar informações; ou seja, a escrita pode ser vista como uma forma de interação pela qual uma ação das mãos (com ou sem um instrumento) deixa traços numa superfície qualquer.” Assim sendo, essa escrita poderá ter outra concepção não apenas alfabética na representação de ideias, valores

o evento.

Dessa forma, a escrita esteve sempre nas culturas indígenas no Brasil, “na forma de grafismo feitos em cerâmica, tecidos, utensílios de madeira, cestaria e tatuagens” (SOUZA, 2006, p.1). Entretanto, a escrita alfabética, que se registra no papel, por meio da fala, do som, já foi introduzida com a vinda da colonização europeia no Brasil, desde o século XVI, ainda presente de maneiras diversas nas comunidades indígenas. Mas, somente nas duas últimas décadas “surgiu o fenômeno da escrita indígena no sentido de aparecimento de um conjunto de textos alfabéticos escritos por autores indígenas. Para autenticar a presente pesquisa traz registros de autores indígenas.

Os índios brasileiros ainda sobrevivem do recurso natural oferecidos pelo meio ambiente e ajuda de processos rudimentares. Eles utilizam instrumentos necessários para caçar, plantar, pescar, coletar em cestos rústicos e ainda sem tecnologia. A terra pertence a todos os membros do grupo e cada um faz sua parte para ter seus próprios sustentos. Existe uma divisão de tarefa por idade e por sexo. A experiência conseguida pelos anos de vida transforma-os em símbolos de tradições da tribo (MUNDURUKU, 2000).

O autor indígena acima citado (Munduruku, 2000) aponta que a política da sociedade indígena é exercida por um líder da tribo que é chamado de “morubixada”, “tuxua” ou “cacique”. Esse escolhido tem que ter qualidades e prestígio. Tem como objetivo ser respeitado, desenvolver um bom relacionamento com a tribo, conhecer a história, a tradição de seu povo, narrá-lo, ser trabalhador, falar em público, convencer as pessoas de suas ideias e o que é melhor para todos. Nunca age sozinho, libera um grupo de conselheiros, cuida para que sejam cumpridos e assegurados os direitos de seu povo. Portanto, ele tem poder social, mas não tem poder pessoal de justiça.

Relata Munduruku (2002, p.28), a cultura indígena vive de forma organizada e harmônica. Cada tribo tem um cacique, que é o chefe, o pajé é uma espécie de curandeiro e conselheiro espiritual. A aldeia em que vivem é chamada de taba e nela existem dois tipos de casas: as simples, lugar em que existe apenas uma família são chamadas de ocas, as casas coletivas são denominadas malocas. Os casamentos só acontecem quando os homens demonstram coragem. “As mulheres não aceitam o homem que não tenha cumprido esse costume, acreditam que terão filhos moles, medrosos e covardes”.

Descreve ainda mais, Munduruku (2002), a organização da cultura indígena, a taba é o local em que desenvolvem todas as suas atividades sociais, culturais e religiosas. Para cada atividade é construído espaços próprios. Eles adotam um tipo de economia, ou seja, horticultores ou coletores e a partir daí que fazem as construções de suas casas. O número de pessoas que residem na casa depende da cultura da tribo.

Essas casas podem abrigar família nuclear (pai, mãe e filhos), uma família extensa (pai, mãe, filhos, tios, primos e sogros) ou ainda pode ser uma aldeia até cento e cinquenta pessoas. O formato das tabas também varia, podem estar cercadas por uma praça e por ocas ou toras, cuja finalidade é proteger a comunidade. Em outros casos são dispostas em semicírculos e não são cercadas (MUNDURUKU, 2000).

As casas são construídas com uma mistura de barro e sua estrutura é sustentada por pedaços

de madeira. Para fazer os telhados, os índios utilizam palha trançada ou grandes folhas de árvores. Munduruku (2000, p.55) reflete “infelizmente a realidade que os povos indígenas vivem nos dias de hoje é um pouco diferente da do passado, quando, de fato, não havia fome ou escassez. Hoje, há casos de povos que passam por necessidades de alimentos”.

Aponta-se a situação dos “Yanomani” que demonstram um grande índice de desnutrição. São diversas as causas que levaram essa condição para essa tribo. A escassez de alimentar devido fatores naturais, não existindo animais e vegetais necessário para a dieta desse povo. Além da falta de assistência dos órgãos governamentais para o incentivo à produção de subsistência. As invasões de garimpeiros também têm agravado essa situação (ANGTHICHAY et al., 2002).

Mundialmente, muitos repórteres têm visitado a comunidade Heweteu II, terra indígena de “Yanomani”, apontando como não existe respeito pela cultura indígena no Brasil. Esta aldeia é isolada geograficamente da Floresta Amazônica. Nesse cenário, pode-se observar “cenas de crianças extremamente magras com quadros aparentes de desnutrição e de verminose, além de dezenas de indígenas doentes com sintomas de malária” [...] (OLIVEIRA; HISAYASU, 2021, p.1).

Na figura 1, observa-se um cenário de precariedade e de fome ao ilustrar como esse povo está passando necessidades. Aponta-se como causas: o descaso das Organizações não Governamentais (ONGs) e a falta de Políticas Públicas para favorecer a saúde e qualidade de vida do povo indígena.

FIGURA 1 – O DESCASO GOVERNAMENTAL COM A CULTURA INDÍGENA



FONTE: URIHI – ASSOCIAÇÃO YANOMANI SUMAUNA JORNALISMO, 2023

Segundo Sakamoto (2023, p.1), no último governo presidencial houve muito descaso para com a cultura indígena. Como pode se observar na figura 1 imagens impressionantes das crianças Yanomami, “desnutridas, famélicas, doentes, mortas pelas ações e inações do presidente Bolsonaro”. A presença dos garimpeiros ilegais “trouxeram malária, contaminação de mercúrio e violência ao maior

território indígena do país, localizado em Roraima”. A cumplicidade presidencial deu oportunidade às invasões e desmobilizou as estruturas de fiscalização. Outro fator relevante, destacado pelo mesmo autor citado, refere-se ao fato de que o governo não ofereceu o atendimento à saúde, vacinação e medicamentos necessários.

Ainda existe uma luz no fim do túnel sobre o descaso com a cultura indígena, pois com a mudança presidencial, já na primeira semana houve a possibilidade de se estabelecer novos rumos para esse povo. Assegurado pelo novo presidente que trouxe “os direitos ao protagonismo de lideranças dos povos originários, que passaram a ocupar diversos cargos institucionais no novo governo, alguns inéditos para os indígenas” (GARCIA; FERNANDES; 2023, p. 1).

Dessa maneira, a ministra dos Povos Indígenas, Sônia Guajajara toma posse, Joenia Wapichana é nomeada presidente da Fundação Nacional dos Povos Indígenas e Weibe Tapeba assume a Secretara Especial da Saúde Indígena (SESAI). Para acabar as invasões nas terras indígenas foi revogado o decreto que permitia o garimpo nessas locais. Outra mudança importante foi a correção do nome “Fundação Nacional do Índio” para “Fundação Nacional dos Povos Indígenas” (GARCIA; FERNANDES; 2023, p. 1).

Todos esses aspectos apontados na imprensa poderão trazer uma nova forma de olhar a relevância social da cultura indígena. Autenticar a reconstrução de uma história vivida por pessoas que respeitam a natureza e conhecem a importância da preservação do meio ambiente. A narração oral da sua existência atualmente transmitida pela linguagem escrita, tanto da língua portuguesa quanto dos povos originários, como por exemplo o tupi-guarani. Além disso, é fundamental acreditar que as outras culturas terão muito a aprender com a sabedoria e o conhecimento desse povo na questão da preservação do meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como proposta relatar o trajeto histórico de dominação e massacre sofrido pela cultura indígena desde a chegada dos portugueses no Brasil. Os índios povoavam as terras brasileiras, caçavam e coletavam alimentos para sobreviverem. A preservação do ambiente era chave fundamental transmitida de geração a geração pela tradição oral, pois não conheciam a linguagem escrita.

A temática sobre a cultura indígena no Brasil possui relevância social, pois, esse povo continua preservando a natureza, em especial, na área da Amazônica, local em que muitos invasores buscam o garimpo ilegal e desmatamento da floresta. Porém, os índios ainda são massacrados e não existem Políticas Públicas para demarcação das terras indígenas.

Pretendeu-se, desse modo, com a essência do relato dos próprios índios revelar novas possibilidades de um olhar para a História futura de sua cultura. Portanto, poderá ser um convite para novas pesquisas e investigações sobre essa temática. Acredita-se que tal proposta poderá contribuir para uma reflexão e uma revisão do enfoque dos educadores, pautadas no resgate da história da cultura indígena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. Regina Celestino de. **“Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro”**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ANGTHICHAY (e outros). **“O Povo Pataxó e suas histórias”**. São Paulo: Global, 2002.

ARÁUJO, Alceu Maynard, **“Brasil – Histórias, costumes e lendas”**, São Paulo: Três, 1990.

CALDEIRA, Jorge (org.). **“José Bonifácio de Andrada e Silva”**: São Paulo: 34, 2002 (Coleção Formadores do Brasil).

CORREA, Ivânia et AL. **“O céu dos Índios Tembê”**, Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **“Legislação - indigenista no século XIX: uma Compilação (1808-1889)”**. São Paulo: EDUSP, 1992

GARCIA, Camila; FERNANDES, Sarah. BdF Ceará. Brasil de Fato. **Primeira semana de Lula lança luz a luta dos povos originários; confirma nomeações indígenas**. 2023. Disponível em: <http://brasildefato.com.br/2023/01/07/primeira-semana-de-lula-lanca-luz-a-luta-dos-povos-origina-rios-confirma-nomeacoes-indigenas>. Acesso 4 mar. 2023.

GRUPIONI, Luís Donisete Bensi. **“Índios no Brasil”**. Ministério da Educação e do Desporto. Imprensa Oficial do Estado. IMESP, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística . **Os índios no Censo Demográfico 2010. Primeira Consideração com base no quesito de cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso 09 mar. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **“Coisas do índio”**, São Paulo: Callis, 2000.

MUNDURUKU, Daniel Munduruku. **“Histórias de índio”**. São Paulo: Companhia de Letrinhas, 2002.

MINDLIN, Betty, **“Vozes da origem”**. São Paulo: Ática/IAMÁ, 1996.

MOREIRA, Vania Maria Losada. **De índio a guarda nacional: cidadania e direitos indígenas no Império**. Topoi, Rio de Janeiro, ano 11, vol. 21, dez. 2010. Disponível em: <http://scielo.br/j/topoi/a/cTbBJRXdX98Mt8cNmwhvfLH/abstract/?lang=pt>. Acesso 6 mar. 2023.

OLIVEIRA, Valéria; HISAYASY, Alexandre. **G1 RR e Rede Amazônica – Terra Yanomani e o retrato do abandono: desnutrição, surto de malária e frascos de dipirona, nov. 2021**. Disponível em: <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/11/14/terra-yanomani-e-o-retrato-do-abandono-desnutricao-surto-de-malaria-e-frascos-de-dipirona.ghtml>. Acesso 09 mar. 2023.

ORLANDI, Eni Pucclinei. **“As formas do silêncio”**, Campinas: UNICAMP, 1997.

RAQUEL, Martha. **Entenda como acontece o garimpo ilegal em terras indígenas na região Norte do Brasil**. Brasil de Fato 20 anos. abr. 2021. Disponível em: <http://brasildefato.com.br/2021/04/08/entenda-como-acontece-o-garimpo-ilegal-em-terras-indigenas-na-regiao-norte-do-brasil>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1982.

SAKAMOTO, Leonardo. **Crianças indígenas mortas pela fome o puro suco do governo Bolsonaro**. Disponível em: <http://www.noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2023/01/21/criancas-indigenas-mortas-pela-fome-e-o-puro-suco-do-governo-bolsonaro.htm?cmpid>. Acesso 5 mar. 2023.

SILVA, Aracy Lopes da. **“Índios”**, São Paulo: Ática, 1988 (Coleção Ponto por ponto).

SOUZA, L. Mário T. Menezes de. **Uma outra história, escrita pelos indígenas no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://socioambiental.org.pt>. Acesso 08 mar. 2023.

URIHI Associação Yanomani/ Sumaúma. **O descaso governamental com a cultura indígena**. Jornalismo.2023. In: SAKAMOTO, Leonardo. **Crianças indígenas mortas pela fome o puro suco do governo Bolsonaro**. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2023/01/21/criancas-indigenas-mortas-pela-fome-e-o-puro-suco-do-governo-bolsonaro.htm?cmpid>. Acesso 5 mar. 2023.

VENTURA, Nancy Caruso. **“Índio – Recontando a nossa história”**. São Paulo: Noowha América, 2004.

O CORONAVÍRUS E SUAS MARCAS NA EDUCAÇÃO

MARIA ANTONIA DOS SANTOS KITA

Graduação em Ciências, pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí em 1992. Habilitação em Matemática, pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí em 1993. Graduação em Pedagogia, em 2018, pela Faculdade Casa Branca. Especialização em Metodologia de Ensino Aprendizagem da matemática no Processo Educativo, pela Faculdade São Luís, em 1999. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: mariakita18@hotmail.com.



RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito das marcas que o coronavírus deixou no Mundo e na educação. A chegada da pandemia de coronavírus a diferentes países da América Latina em março de 2020, usando como veículo viajantes de média e alta renda da Ásia, Europa ou Estados Unidos, para depois expandir para toda a população, atingiu como um raio a céu aberto, perante a incredulidade de alguns, a surpresa de muitos e a preparação apressada de poucos. Recorrendo ao uso do gel antibacteriano, em substituição da água, e das máscaras faciais, produtos que não eram de consumo generalizado, e que rapidamente se esgotaram nas lojas por falta de stocks para fazer face às exigências da pandemia, e foram alvo de especulação em um sistema capitalista regido pela oferta e demanda no mercado afeta gravemente os setores educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Mundo; Demanda.

INTRODUÇÃO

A pandemia do coronavírus chegou à América Latina em 2020, trazida por viajantes das classes média e alta da Ásia, Europa e Estados Unidos. Espalhou-se pelas grandes cidades e passou para os setores populares.

No Brasil, a pandemia assume proporções acentuadas e incide de modo diferenciado e desigual entre a população brasileira, adentrando a periferia dos centros urbanos, as favelas e as comunidades indígenas. Ao atingir de maneira mais acentuada a classe trabalhadora e a população mais empobrecida, a pandemia também desconstrói o discurso de que 'todos estão no mesmo barco'. (GHIRALDELLI, 2022, p. 39).

A profunda crise econômico-social decorrente da quarentena imposta à população para evitar a propagação do vírus, mais uma vez evidenciou as contradições, problemas e conflitos que afligem os setores populares em nossas cidades capitalistas neoliberais, reconstruídas à maneira do capital imobiliário, sistema financeiro transnacional e as políticas estatais e trabalhistas que

promovem e facilitam suas ações. Agora e no pós-pandemia, impõe-se a reivindicação do direito à cidade transformada em uma nova sociedade.

Os cinco países latino-americanos com maior número de infectados foram, pela ordem, Brasil, Argentina, Colômbia, México e Peru, enquanto em número de mortes foram Brasil, México, Colômbia, Argentina e Peru. Enquanto no mundo a mortalidade chegava a 40 mortes por 100.000 habitantes, na ALC chegava a 140, Brasil 182, Peru 180, México 168, Panamá 146, Colômbia 139, Argentina e Chile 135 (BID, 2021; CEPAL, 2021a).

Esta grave crise de saúde mais uma vez revelou dramaticamente as profundas fragilidades e contradições sociais das grandes cidades latino-americanas. Esses problemas urbanos, apontados em múltiplos trabalhos de pesquisadores críticos na década de 1970 no padrão intervencionista estatal de acumulação de capital (Schteingart (comp.)).

Agora, quando a pandemia está devastando os setores majoritários da população urbana latino-americana, com diferentes graus de vulnerabilidade, as soluções aplicadas foram medidas governamentais improvisadas que, sem reconhecer suas raízes e os determinantes de seu crescimento, em muitos casos aprofundar os problemas. Além disso, pedem uma solidariedade que a população oferece sem escrúpulos, mas que não poderá resolver seus impactos no futuro.

O SUJEITO SOCIAL E OS CONFLITOS HERDADOS

Na América Latina, essa necessidade é premente visto que a cidade atual é assolada por múltiplos problemas e conflitos herdados de sua persistente situação de sociedades atrasadas, dominadas e espoliadas desde a colonização pelas potências hegemônicas do capitalismo, o que lhes confere especificidades que as tornam ainda mais precária e conflituosa para os setores majoritários empobrecidos, que sairão da pandemia em piores situações de subsistência (PRADILLA, 2014).

Somente grupos, classes ou frações de classes sociais capazes de iniciativas revolucionárias podem assumir e fazer cumprir integralmente as soluções para os problemas urbanos; a cidade renovada será obra de forças sociais e políticas. Trata-se, antes de tudo, de desfazer as estratégias e ideologias dominantes na sociedade atual. (LEFÈVRE, 1968, p. 126).

Ao definir o sujeito social da construção da nova cidade, Lefebvre abre o leque, incluindo aqueles que propõem iniciativas revolucionárias de mudança, indicando que os intelectuais têm como prioridade desfazer a névoa ideológica que esconde as misérias do atual padrão neoliberal de produção e reprodução do urbano, que vem sendo feito desde o início dessa nova cruzada do capital. Por outro lado, há o contingente crescente dos deserdados da cidade neoliberal, que por muito tempo se organizaram em movimentos sociais urbanos e reivindicaram mudanças, infelizmente fragmentados pela falta de liderança política diante da profunda crise das organizações de pensamento e de esquerda, após o estrondoso colapso do socialismo burocrático pseudoautoritário que realmente existiu.

O direito à cidade não pode ser concebido como um simples direito de visita ou retorno às cidades tradicionais. Não pode ser formulado senão como um direito à vida urbana transformada e renovada. (LEFÈVRE, 1968, p. 132).

Reitera que o direito à cidade implica transformação urbana e não uma simples acomodação na velha cidade capitalista neoliberal, ou dos setores oprimidos e explorados para acessar algumas de suas satisfações, ou sem exclusões de raça, credo ou gênero, mas desde que eles se tornam uma demanda solvente para suas mercadorias devido ao acesso a renda ou subsídios benevolentes do poder econômico ou político. Trata-se de conquistar o direito à vida plena em outras cidades diferentes das atuais.

Nos últimos anos, o debate nas organizações multinacionais, incluindo a Organização das Nações Unidas, tem se voltado para a cidade compacta, com base nos custos óbvios e nas contradições geradas pela atuação de um setor do capital imobiliário na chamada cidade difusa periférica e as “vantagens” da prática modernizadora e altamente rentável para o setor imobiliário-financeiro globalizado que está reconstruindo o centro da cidade por meio de verticalização e redensificação ilimitadas.

AS TECNOLOGIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ALUNOS E PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA

As tecnologias de informação e comunicação tornaram-se um conjunto de ferramentas que fornecem diferentes elementos para melhorar o processo de ensino. Da mesma forma, são um meio que busca desenvolver cenários que melhorem a interação entre o professor e o aluno. Sendo um elemento que contribui significativamente para o processo de formação dos alunos.

Portanto, o uso das TIC em sala de aula tem contribuído para a compreensão dos conteúdos que são planejados, para isso, o professor tem conseguido inovar o processo, por meio de diferentes aplicativos que contribuem para a geração de cenários lúdicos que agregam valor ao o processo de ensino. Da mesma forma, o professor é solicitado a gerar habilidades e habilidades fortalecedoras para o desenvolvimento de competências digitais que lhe permitam aplicá-las de acordo com a natureza de sua disciplina.

Consequentemente, a natureza de cada disciplina requer o uso de diferentes aplicativos digitais, nesse sentido, o professor precisa identificar seu uso para poder aplicá-lo. No entanto, essa necessidade afeta a escolha da ferramenta a ser trabalhada, pois o cenário do aluno deve ser analisado para estabelecer a disponibilidade dos dispositivos disponíveis. Nesse sentido, atualmente os processos educativos são baseados na conectividade, por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação, porém, ao identificar aplicativos que se tornam suporte para o processo de ensino, o uso de Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento, que são adaptadas de acordo com a natureza de cada assunto.

Sua contribuição tem sido muito útil na formação de alunos em diferentes níveis de aprendizagem. No entanto, em decorrência da pandemia de Covid-19, o uso dessas tecnologias tornou-se mais importante. Nesse sentido, viu-se a necessidade de integrar o uso de múltiplas mídias aos processos de ensino para transmitir os conteúdos planejados, considerando a forma de desenvolver as aulas em tempos de pandemia, o que implica articular tecnologias de aprendizagem e conhecimento.

A mudança da modalidade presencial para a virtual em algumas instituições afetou muito, pois alguns já o faziam, porém, aqueles que não o faziam antes encontravam um problema. Segundo Miguel Román (2020), um dos maiores problemas da modalidade virtual é a internet ou a conectividade, outro problema é a incerteza que existe se os alunos estão assimilando com eficiência os conhecimentos transmitidos por seus professores por meio dessa modalidade. Por esse motivo, deve-se levar em consideração que não apenas devem ser feitas alterações nas aulas que ainda não estão bem coordenadas, mas também é adequado criar um modelo compreensível para cada disciplina.

Nas últimas décadas, a educação evoluiu significativamente no que diz respeito à incorporação de recursos tecnológicos e ferramentas de informação e comunicação. No entanto, a atual situação global obrigou a uma ação imediata. Portanto, as instituições de ensino superior precisam garantir a profissionalização docente como forma fundamental para aumentar a qualidade do processo de formação do profissional universitário no desafio atual. Agora, mais do que nunca, profissionais capacitados são necessários para enfrentar a transformação da sociedade.

Atualmente, as condições exigem novos domínios para facilitar a gestão massiva do conhecimento por professores e alunos, portanto, as tecnologias atuam como intermediárias nesse processo, sendo essenciais no processo de criação de um sistema educacional abrangente e eficaz. É fundamental selecionar e utilizar as ferramentas tecnológicas necessárias para orientar o processo ensino-educativo de acordo com o contexto real da aprendizagem virtual.

As tecnologias de informação e comunicação são consideradas o conjunto de ferramentas, que desempenham um papel importante no desenvolvimento da comunicação entre diversos atores.

Hernández (2016), destaca as TIC como linhas relevantes na pesquisa educacional. Nos últimos tempos, foram implementadas novas tecnologias no campo da educação, que oferecem a alunos e professores a oportunidade de interagir uns com os outros, da mesma forma que oferece ferramentas e conhecimentos necessários para a realização de tarefas, aumentando a participação do aluno. Desta forma, tem sido dada a oportunidade de interagir, compartilhar ideias, critérios e conhecimento.

A inovação articula-se com os estilos de aprendizagem e transforma a prática empírica e as informações recebidas em combinações que dão origem a produções diferentes, criativas e inovadoras em sala de aula. Ferramentas como salas de aula virtuais, chat educacional, videoconferências pela Internet e plataformas educacionais, todas essas ferramentas são criadas com o objetivo de facilitar o aprendizado dos alunos. A maioria dessas ferramentas funcionam online e pela internet, facilitando que alunos e professores possam dar e receber aulas de diversos lugares, ou seja, estamos imersos na globalização da educação, ou seja,

Tecnologia social como forma de projetar, desenvolver, implementar e gerir tecnologia voltada para a solução de problemas sociais e ambientais, gerando dinâmicas sociais e econômicas de inclusão social e desenvolvimento sustentável. (GONZÁLES, 2020, p. 94).

Os termos “mudança”, “inovação”, “reforma”, “melhoria” escolar são utilizados para distinguir métodos e técnicas de transformação que ocorrem na sala de aula de cada uma das instituições de ensino. Conclui-se que o significado de cada termo é diferente do dos demais, porém, diversas vezes eles são encontrados como sinônimos dentro da língua tradicional. Mas, refira-se que a Inovação é

um tipo de mudança, deve ser entendida como “algo novo”, um contributo único num determinado espaço. Portanto, pode-se sintetizar que a inovação educacional é o processo intencional de mudança por parte de um professor ou grupo de professores, que introduz novos métodos, recursos ou novas tecnologias, técnicas ou conteúdos no processo de ensino e cujo lugar natural é a sala de aula. Nem todo professor é orientado a desenvolvê-la.

As tecnologias de informação e comunicação e as tecnologias de aprendizagem e conhecimento são um conjunto de tecnologias que permitem melhorar o processo de ensino-aprendizagem por meios tecnológicos de ponta. Mas apesar do fato de que a tecnologia de quarta geração está disponível hoje, ainda ouvimos falar da exclusão digital, o que significa que há pessoas que sofrem de analfabetismo digital.

Atualmente existe um número bastante grande de plataformas educacionais ou salas de aula virtuais, e o uso delas vem ganhando grande importância e crescendo em um curto prazo. A plataforma educacional é uma ferramenta essencial para interação e comunicação dos cursos que são ministrados a distância modo, no entanto, a princípio pode ser difícil se adaptar ao uso dessa ferramenta porque a maioria dos alunos está acostumada com o modelo tradicional.

As mudanças nas relações sociais e modificações nas condições do espaço educacional, aliadas à incerteza, medo, estresse e ansiedade associados à pandemia, terão impacto na saúde mental da população. (PEREIRA e CAVALHEIRO, 2017).

Cabe destacar que a mudança forçada e inesperada na virtualidade levou os professores a aprender e incorporar as TICs aos processos de aprendizagem em um curto espaço de tempo. Além disso, apesar das adversidades, os docentes mantêm o desempenho e a qualidade do ensino, bem como o atendimento. Soma-se neste cenário buscar o equilíbrio entre o trabalho dos professores e a vida familiar e a implementação do tele trabalho, como afirma Cavalheiro (2017):

E fazendo menção às experiências e vivências que devem ser oportunizadas aos alunos, existem habilidades absolutamente relevantes que dificilmente podem ser adequadamente desenvolvidas num ambiente virtual, como é o caso, por exemplo, da habilidade de falar em público ou mesmo de lidar, de forma efetiva, com divergências de opiniões, de modo a auxiliar a resolução de problemas e conflitos, fortalecendo a estabilidade emocional, a consciência, a socialização, do que resulta maior cooperação e habilidades para trabalhos em equipe. (CAVALHEIRO, 2017, p. 154).

Nesse contexto, aspectos positivos e recursos muito úteis podem ser resgatados virtualmente; entretanto, não se deve enfatizar que se trata de um contexto emergencial. Existem estudos que destacam os benefícios do ensino virtual, mas foram desenvolvidos em contextos anteriores à pandemia. Portanto, é natural que a experiência dos docentes não tenha ocorrido como sugerido pela literatura anterior. Deve-se considerar que pode haver dificuldades mesmo quando a transição para a virtualidade é gradual. Além disso, muitos desses nem sempre chegam à raiz do problema. Existem experiências das quais mostram que a formação institucional para professores inclui recomendações sobre a forma (quais plataformas virtuais usar) e sobre o conteúdo (como adaptar seu conteúdo à educação virtual). (CAVALHEIRO, 2017).

Por fim, é importante destacar que, apesar das adversidades, essa etapa de mudança serviu para descobrir inúmeras ferramentas digitais e TIC que, sem dúvida, também serão úteis quando as

salas de aula forem retomadas. A valorização do ensino tradicional na sala de aula física, por meio de recursos digitais, facilitará o processo de aprendizagem. Da mesma forma, é importante notar que, no contexto da pandemia, a tarefa docente é mais complexa, pois as lacunas que não têm acesso às TICs serão ampliadas e todos os alunos e professores terão as mesmas oportunidades de conectividade. (CAVALHEIRO, 2017).

AS HERANÇAS EDUCACIONAIS DA PANDEMIA COVID 19

A partilha do conhecimento tem muitas outras razões que incluem fazer algo da mesma forma. Esse sentido alude à colaboração, que é correspondência consistente, que apoia a cooperação na construção social do conhecimento. O discurso deve estimular a colaboração, não se limitar à troca de dados entre um indivíduo (que atua como poder) e outras pessoas (que atuam como instrumentos independentes de poder), para fazer acordos da mesma forma, algo que se tornará realidade, por meio de suas conversas, discussões e atividades compartilhadas.

As pessoas são o resultado de várias características sociais, individuais e culturais, que começam ou são levantadas por vários fatores ao longo da vida, incorporados desde o legado hereditário, costumes familiares, informações e preferências obtidas na formação e em nossos locais de trabalho, escolas, entre outros.

Na educação online ou virtual, seu conteúdo, sua instrução, sua metodologia, sua gestão acadêmica, seu sistema e dispositivos são verbalizados para oferecer ajuda instrucional. Não é em si de qualidade adequada como propõem outras modalidades educativas, no entanto, é claro que as principais explicações para a sua prosperidade são a inter-relação entre as diferentes componentes, ou grau de informação (no conhecimento de gestão) que pode ser alcançado, com possibilidade de aumentar as configurações rápidas e personalizadas para o usuário, que afeta o avanço cultural, social e relacional de todas as pessoas que recebem treinamento, reconhecendo também a adaptabilidade e o valor de educar com projetos de educação a distância e extensão social, e as vantagens que podem ser obtidas com um toque inovador e facilmente acessível a eventos de todos os tipos, de qualquer lugar e hora.

Pode-se presumir que os problemas mencionados acima não são superados colocando a filosofia da exploração, ou suplantando-a com abordagens voltadas para o treinamento, por exemplo, pessoas que afirmam que a pesquisa foi descoberta explorando, ou que uma premissa é vital como antecedente, uma fonte epistemológica antes de considerá-la, ou alguma outra opção.

Como ser social, ou casa como um todo, somos usuários ou consumidores desses espaços e desses campos socioculturais, e dessa forma podemos oferecer um incentivo às organizações. Uma ideia mais profunda e original de educação em tempos de crise deve ser construída para produzir conexões de conhecimento que colem informações por meio da compreensão e mudança da condição, com o objetivo de preparar as populações para um mundo mais justo, tolerante e solidário.

Devido à situação atual e ao trabalho educacional que o professor está envolvido no plano educacional e sua implementação, vários graus de solidificação curricular podem ser percebidos na

gestão acadêmica. No momento em que uma proposta chega ao professor, inicia-se um procedimento que vai gerar alterações, que vão depender da realidade ou ambiente em que será executado, os educadores reconhecem isso, o início curricular, didático, ou trabalho educativo desde a nova sala de aula na estrutura institucional remotamente.

De outra abordagem, diversos e mutáveis processos institucionais surgem de uma proposta nada parecida com a tradicional, cujos resultados serão notáveis e não exatamente os mesmos. Atingir esse nível, ou plano educacional, apresenta vários graus de enrijecimento curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia que estamos tentando superar nos chama a refletir, reconhecer ou dar garantias de progresso na educação. Portanto, também nos desafia em nosso lugar na humanidade, a fim de pensar futuros possíveis construídos com pesquisa e educação dialógica. São tempos complexos, mas ideais para repensar novos caminhos e condições sociais, culturais, emocionais e educativas, para inovar, para que nos permitam avançar em diferentes cenários que farão histórias sobre como o mundo mudou, e o que mudamos deve esperar no futuro, a curto e médio prazo.

Muitos alunos do período COVID-19 enfatizaram seus próprios obstáculos, desvantagens e limitações por tempo indeterminado, em contraste com os indivíduos que realizaram seus estudos considerados comuns, quando se transferirem para outra série ou entraram no mundo do trabalho.

Apesar da fusão do ponto de vista intercultural na educação ser um padrão comum em várias nações latino-americanas, a importância por trás dessa divisão e suas práticas diferem incrivelmente. Como as relações interculturais sempre existiram, elas são retratadas pelo desenvolvimento de procedimentos de controle e pela inconveniência de um modelo de vida para cada sociedade, com o objetivo de superar as dificuldades fundamentais para a educação intercultural e o processo de inclusão. Hoje, esses são aspectos de um mundo digital, alcançar mudanças no rígido sistema de crenças é um caminho longo e tortuoso, e apesar de ter feito esforços para alcançar o nível de educação por meio da execução da proposta intercultural, ainda há um longo caminho a se percorrer.

REFERÊNCIAS

CAVALHEIRO, M. B. **Understanding smart tourism destinations: evidence from smart city project implementation in an international tourism destination (Tese de Doutorado)**. Doutorado em Administração, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 2017. (Tradução do autor).

CEPAL – **Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe Panorama Social da América Latina 2019**. Santiago do Chile, CEPAL. 2019.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **O desafio social em tempos de COVID 19**. Informe especial n. 3. COVID 19, 12 de maio de 2020. Santiago do Chile, UN-Cepal. 2020.

GHIRALDELLI, Reginaldo. **Trabalho, reformas ultraliberais, desigualdades e pandemia no Brasil: os sentidos da crise**. Trabalho, Educação e Saúde Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00326>. Acesso 25 abr. 2023.

GONZÁLES, M. **Além do produto: uma abordagem local para Design de Produto-Sistema-Serviço para Tecnologias de Sustentabilidade e Inclusão Social**. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación, 21, 91-109. 2020.

KREIN, José Dari, Oliveira, Roberto Vêras de e Filgueiras, Vitor Araújo. **AS REFORMAS TRABALHISTAS: promessas e impactos na vida de quem trabalha**. Caderno CRH [online]. 2019, v. 32, n. 86 pp. 225-229. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i86.33188>. Acesso 25 set. 2022.

LEFEBVRE, H. **Le droit a la ville**. Paris, Antropos. 1968.

MARQUEZ, L.; PRADILLA, E. **Desindustrialização, terceirização e estrutura metropolitana: um debate conceitual necessário**. Cadernos Cendes. Caracas, n. 69, pág. 21-45. 2008.

MIGUEL ROMAN, J. **Ensino superior em tempos de pandemia: uma visão de dentro do processo formativo**. Revista Latino-Americana de Estudos Educacionais, 50, 13-40. 2020.

PRADILLA, E. **Contribuição à crítica da “teoria urbana”. Do “espaço” à “crise urbana”**. México DF, Universidade Autônoma Metropolitana, Xochimilco. 1984.

PRADILLA, E. **Os territórios do neoliberalismo na América Latina**. México DF, Miguel Ángel Porrúa e Universidade Autônoma Metropolitana, Xochimilco. 2009.

PRADILLA, E. **A cidade capitalista no padrão neoliberal de acumulação de capital.** Cadernos Metrópole. São Paulo, v. 16, não. 31, p. 37-60. 2014.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR



MARIANA APARECIDA GARCIA

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

Esse artigo destaca a importância da Pedagogia Hospitalar, uma vez que as crianças e adolescentes tem o direito, mesmo estando em tratamento temporário ou permanente, ao ensino e aprendizado de forma lúdica. As “brincadeiras” direcionadas contribuem para o enfrentamento à doença, tanto para as crianças como para sua família também. Considerando a Educação como um direito, e importante ao desenvolvimento de todas as crianças, independente das dificuldades que as mesmas possam enfrentar esta pesquisa objetiva analisar os processos que envolvem a Pedagogia Hospitalar no contexto das crianças/pacientes. Uma brinquedoteca em um ambiente hospitalar é algo muito importante, uma vez que pacientes, sejam crianças ou adolescentes hospitalizados, tem esse direito. O objetivo principal é colaborar para a evolução e transformação dessas crianças e adolescentes, auxiliando na sua interação entre si, criando autonomia, esquecer a doença, a angústia, aprender a lidar com a “separação” dos familiares, transformando o ambiente hospitalar em um lugar acolhedor, alegre e lúdico. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento a revisão bibliográfica de diversos autores sobre o tema para obter os dados de base. Juntamente à abordagem qualitativa, realizei a revisão bibliográfica de vários autores sobre o tema Pedagogia Hospitalar, fazendo o levantamento de bibliografias já publicadas nos diversos gêneros tais como: Revistas, livros, publicações avulsas entre outros. O trabalho esclarece o percurso desta área educacional no Brasil, as Bases Legais que norteiam a temática, relações dos pedagogos hospitalares com as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Criança; Pedagogia Hospitalar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal de entender como é o ambiente hospitalar “o mundo encantado de contar histórias” trabalhando com atuações que possam aumentar a motricidade global,

criatividade, organização, socialização, afetividade e linguagem.

O objetivo desse estudo é analisar o estudo oferecido pela pedagogia em ambiente hospitalar, isto é, esse estudo oferecido pode ser realizado de duas formas diferentes:

1. É de extrema importância ter um Pedagogo dentro de um hospital que auxiliará as crianças e os adolescentes a dar continuidade em seus estudos mesmo estando internados.
2. Existe também a possibilidade dos atendimentos serem feitos no leito ou, de esse atendimento pedagógico ser feito em domicílio.

O que é de extrema importância e vale a pena repetir é o direito a continuar seus estudos onde quer que o paciente esteja.

O tema afetividade é relevante para a educação e para a sociedade. Afetividade é tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano. Afetividade está vinculada às sensibilidades internas, desenvolvida para o mundo social e para a construção da pessoa, e a inteligência está vinculada para o mundo físico e para a construção do objeto. Portanto, afetividade e inteligência são inseparáveis com o objetivo do desenvolvimento do indivíduo. A educação afetiva é a construção de uma escola a partir do respeito, compreensão, moral e autonomia de ideias. Uma vez que se pretende capacitar sujeitos críticos, honestos e responsáveis, o desenvolvimento afetivo é fundamental para qualquer indivíduo. Com isso, a afetividade contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de forma crítica e autônoma, pois a afetividade não se resume só em manifestações de carinho físico, mas principalmente em uma preparação de natureza cognitiva.

A pesquisa trata a importância da afetividade na educação dentro de um ambiente hospitalar e na sociedade em geral. Então para descrever o contexto histórico da afetividade na vida da criança é necessário se aprofundar e tomar como orientações alguns de nossos autores referenciais com suas ideias e estudos.

A linguagem oral é a mais remota figura de comunicação entre as pessoas, portanto, as histórias têm papel respeitável no desenvolvimento das crianças. Mais que uma linguagem prazerosa e educativa, a ação de contar e ouvir histórias possibilita o resgate da memória cultural e afetiva. Contar histórias é a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, o povo se reunia ao redor do fogo para se esquentar, alegrar, dialogar, narrar acontecimentos. As pessoas assim reunidas contavam e repetiam histórias, para guardar suas tradições e sua língua. Assim transmitiam a história e o conhecimento acumulado pelas gerações, as crenças, os mitos, os costumes e os valores a serem resguardados pela comunidade.

HISTÓRIA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

É de com muita importância e relevância o estudo sobre afetividade no contexto da Educação. É um tema complexo, e pela sua complexidade exige de cada profissional da Educação, leituras que possibilitem compreender o assunto de forma eficaz. A qualidade da relação que se estabelece entre professor e aluno não podem ser mais ignorados, e sim tratados como fator primordial para o

sucesso do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Kramer (1999), a Educação precisa ser tratada de forma séria, pois é um segmento muito importante da educação, pois é a base, quando bem trabalhada irá capacitar crianças para evoluírem no seu quadro de desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo da criança é muito importante para o seu amadurecimento e convívio na sociedade. A escola não pode desconsiderar a dimensão afetiva dos alunos, pois, se o aluno não está bem afetivamente seus resultados serão negativos. É necessário que o professor construa uma prática pedagógica que saiba lidar com cada aluno, conhecendo integralmente sua realidade.

As teorias de Henri Wallon (2002) contribuíram efetivamente para o resultado desse trabalho, contextualizando o aluno em seu meio a partir da valorização de suas potencialidades e resgate da sua autoestima, além de enfatizar a importância das relações sociais e afetivas.

Abaixo algumas demonstrações de afeto do ensinar:



Figura 1- Fonte: <https://www.google.com/search?q=pedagogia+hospitalar&client/> Acesso 20 mar. 2023.

Figura 2- Fonte: <https://www.google.com/search?q=pedagogia+hospitalar&client/> Acesso 20 mar. 2023.



Figura 3- Fonte: <https://www.google.com/search?q=pedagogia+hospitalar&client/> Acesso 20 mar. 2023.

A presença da afetividade entre professor e aluno tem um resultado primordial no processo ensino aprendizagem. A criança que tem uma boa relação com seu professor passa a aprender com alegria e motivação. Desde cedo as crianças são estimuladas a se socializarem, porque existe um mundo que no tempo certo irá exigir delas adaptação ao meio. É importante compreendermos o universo da criança, antigamente a criança não tinha voz, era silenciada na história, felizmente essa

realidade mudou, e hoje nos preocupamos de fato com a educação e aprendizagem das crianças.

A pedagogia hospitalar começou no ano de 1935 em Paris na segunda guerra mundial onde muitas crianças foram mutiladas e feridas e nesses casos ficaram um longo período nos hospitais. Diante dessa situação, surge a classe hospitalar em Paris criada pelo professor Henri Sallier com o intuito de amenizar o sofrimento causado pela guerra, amenizar e oportunizar a essas crianças e adolescentes ali feridas a chance de prosseguir com os estudos ali mesmo nos hospitais e assim com o incentivo de médicos, religiosos e voluntários a classe hospitalar foi criando espaços na sociedade aos poucos essa ideia de educação nos hospitais foi se difundindo na sociedade e se tornando um pouco mais acessível para crianças que se encontravam em hospitais. Em 1939 foi criado na França o centro nacional de estudo e formação para criança inadaptada com o objetivo de formar professores para exercer a pedagogia hospitalar. Ainda no ano 1939 foi criado o cargo de professor hospitalar junto ao ministério da educação da França.

Já em 1986 surge a carta europeia dos direitos das crianças hospitalizadas e a primeira legislação que dá direito a educação as crianças e adolescentes internadas. A pedagogia se espalhou pelo mundo no Brasil surgiu na cidade do Rio de Janeiro no ano 1950 no hospital menino Jesus no qual permanece atuando até os dias de hoje. No Brasil infelizmente a pedagogia hospitalar é pouco difundida nos cursos de pedagogia, mas felizmente existe sim uma legislação que garante os direitos das crianças hospitalizadas.

Para Oliveira (1994), a pedagogia hospitalar sobre tudo vem amenizar o sofrimento da criança internada no hospital o paciente que se envolve em atividades voltadas para a educação pode sim sair do foco da doença naquele momento e até mesmo esquecer por algum tempo seu estado de saúde ela precisa de toda atenção. É muito diferente de você lidar com uma outra criança saudável. Atuar como pedagogo com uma criança hospitalizada grave é preciso de foco planejamento e contribuição a todo momento um apoio físico e emocional pois assim pode ajudar na melhora desse paciente ou até mesmo a cura dessa criança. Sua volta a sociedade tem que ser tranquila e equilibrada e é função do pedagogo preparar a criança e adolescente a esse retorno de modo natural passivo.

O AMBIENTE HOSPITALAR

A história concernente ao atendimento hospitalar tomou, apesar do ritmo lento, novos rumos, alcançando os dias de hoje em que qualidade e humanização ocupam o mesmo espaço na mentalidade dos que se dedicam ao trabalho hospitalar.

No dia-a-dia hospitalar, observa-se que ainda são poucos os hospitais que abordam com as crianças doentes temáticas que se distanciam da dimensão técnica do cuidado ou do cumprimento das rotinas hospitalares. No entanto, à medida que se busca aplicar a humanização do cuidado, novas oportunidades para tal fim podem ser visibilizadas pelos hospitais. Assim, é possível, com o passar do tempo, vislumbrar outras possibilidades de ajudar os pacientes, não só com o cuidado técnico, mas também com o cuidado humano e solidário.

De acordo com Aranha (2006), as escolas implantadas nos hospitais no Brasil têm buscado

ultrapassar fronteira. E os profissionais da área da saúde e o pedagogo ao mesmo tempo em que convivem com as dores e incertezas das crianças, também trabalham com a alegria, com a valorização da vida e possibilidades desses sujeitos. Quando se aproximam das crianças e escutam suas vozes, estão quebrando velhas estruturas de distanciamento da relação profissional de saúde com os pacientes.

Quando o Pedagogo trabalha com a arte, conteúdo educativo, lúdico, valoriza o movimento e a vida, propondo mudanças no campo dos costumes e das subjetividades no universo hospitalar.

O profissional que atua nesta área deve ser amigo, companheiro, atencioso e bem preparado para lidar com situações muitas vezes desagradáveis, deve ser criativo, pois nem sempre encontrará tudo pronto, principalmente na crise em que vivemos tanto na educação como na saúde, por este motivo deve improvisar alternativas de realização de seu trabalho.

O pedagogo que trabalha em hospitais se depara com a realidade de pessoas que veem seus sonhos e projetos interrompidos, mesmo que provisoriamente, devido ao surgimento de uma doença que impossibilita a criança/adolescente de frequentar a escola, correndo o risco de afetar o seu desenvolvimento psicológico, escolar e social, assim, a Pedagogia Hospitalar tem o objetivo de unir Ensino e Saúde. Os profissionais formados em Licenciatura que atuam nesse campo acompanham a aprendizagem de alunos que estão internados e não conseguem frequentar a escola normalmente.

QUAL O PAPEL DO PEDAGOGO DENTRO DO HOSPITAL

O pedagogo é um profissional que trabalha com as questões de ensino e aprendizagem e, para tanto, deve estar preparado para trabalhar em qualquer ambiente em que possa, de alguma maneira, proporcionar aprendizagem, seja ela formal ou não. A proposta da pedagogia na instituição hospitalar visa realizar um trabalho lúdico a partir da formação da classe hospitalar, em que a mesma acontece com a observação do educando pela escuta pedagógica e planos de ações condizentes com a realidade de cada criança ou adolescente. A aprendizagem pode ocorrer em um espaço institucionalizado, em um clima social onde a interação com a cultura de forma articulada se faz presente.

Este novo papel com que se depara a Pedagogia Hospitalar compreende os procedimentos necessários à educação de crianças e adolescentes hospitalizados, de modo a desenvolver uma singular atenção pedagógica aos escolares que se encontram em atendimento hospitalar e ao próprio hospital na concretização de seus objetivos” Matos e (ARANHA, 2006, p.67).

O homem não deixa nunca de aprender, de adquirir conhecimento, nem mesmo quando se encontra em situação de fragilidade, como muitas vezes ocorre nas instituições hospitalares, e a função do pedagogo é auxiliar na manutenção e no prosseguimento dessa aprendizagem, trabalhando por seu desbloqueio e por sua potencialização.

O ser humano tem experiência de dois mundos: aquele em que vive diariamente, controlado, e o que lhe permite o imaginário, o sonho acordado, sendo assim, a educação é fundamental na vida do ser humano e um direito de todos. A Pedagogia Hospitalar é uma das modalidades de ensino que faz com que seja garantido e assegurado esse direito a todos. Ela leva a educação para os

hospitais, onde se faz necessária, tornando-se muito importante perante a sociedade.

O cenário hospitalar é geralmente desconhecido pela criança. Ela, uma vez internada, passa a conviver com outras crianças doentes, em diferentes estágios de enfermidade, sendo assim transportada para um ambiente associado ao sofrimento e, algumas vezes, à morte. A Pedagogia Hospitalar vem se expandindo no atendimento à criança hospitalizada, e em muitos hospitais do Brasil tem se enfatizado a visão humanística. Ao ser hospitalizada, a criança é afastada abruptamente de sua família, de sua casa, de seus amigos e de seus brinquedos, o que gera situações de grande insegurança. A hospitalização prolongada diminui a convivência da criança com a família, os amigos e os colegas da escola, e isso pode excluí-la também da possibilidade de contato com o universo imaginário. Entretanto, essa situação vem sendo modificada, mediante inúmeras iniciativas já adotadas em alguns hospitais do Brasil.

Sabe-se que a Pedagogia é um campo de atuação da educação que lida com o processo de construção do conhecimento. O profissional dessa área é o mais apto a mediar e nortear a educação, que por sua vez é guiada pela fixação de regras que só se colocam por conta da existência de objetivos educacionais, sendo assim, poder falar das histórias, identificar-se com os personagens, rir e se emocionar com os contos e as imagens contidas nos livros proporciona à criança espaço para imaginar e brincar, mesmo ela estando imobilizada no leito. Lendo e contando histórias para as crianças ampliarão seu universo cultural e sua formação como leitor.

De acordo com Aranha (2006) O brincar é essencial porque nele o paciente manifesta sua criatividade. Brincar é necessidade da criança em todas as etapas de seu desenvolvimento, por isso, o ambiente hospitalar é um centro de referência e tratamento de saúde, que acaba por gerar um ambiente muitas vezes de dor, sofrimento e morte, causando uma forma de ruptura dessas crianças e adolescentes com os laços que mantém com seu cotidiano e produção da existência da construção de sua própria aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a ação educativa desenvolvida no projeto tem como o mundo encantado de contar história no ambiente hospitalar o eixo condutor da aprendizagem. Isso porque considero que contar histórias no ambiente hospitalar é uma atividade agradável que, não só preenche o tempo ocioso, mas também propicia e dinamiza a compreensão e atribuição de sentido sobre o conteúdo a ser desenvolvido. A Pedagogia Hospitalar é a educação no meio hospitalar. Ela pode contribuir para o desenvolvimento intelectual, social e psicológico das crianças e adolescentes que estejam em tratamento médico. Podendo assim, conter a educação formal, dando prosseguimento ao estudo do educando, mudando o ambiente regular (escola) para o contexto hospitalar, e outras adaptações devidas ou educação informal, que se dão por meio, e principalmente, no uso da brinquedoteca, atividades lúdicas, oficinas e demais projetos. Outro papel importante de contar histórias é a capacidade de despertar, estimular a fantasia, a imaginação, a criatividade e envolver emocionalmente a criança hospitalizada a ponto de amenizar o estado de ansiedade em que muitas se encontram.

E levar leitura e o brincar a essas crianças é possibilitar o exercício de sua cidadania, já tão comprometida por suas condições físicas, materiais e psicológicas. A Pedagogia Hospitalar vem como uma forma de minimizar os efeitos negativos do quadro clínico e psicológico do paciente, uma vez que, ajuda na sua estabilidade emocional, na continuidade de seus estudos para que ele não fique defasado. O constante desenvolvimento de atividades literárias, cênicas, lúdicas se faz necessário, como alternativa ao triste ambiente hospitalar em que se encontram as crianças.

. As histórias infantis podem ser utilizadas para trabalhar aspectos como:(a imaginação, raciocínio, criatividade etc.) e para transmitir valores (ética, amor, respeito, paz, cooperação etc.), promover a cultura e disseminar informações.

Portanto o objetivo do projeto é desenvolver a aprendizagem de forma que a criança construa seu conhecimento, sendo este dever não somente do Estado, mas de toda sociedade de garantir o direito da criança internada o acesso à escola.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

KRAMER, Sonia (org..). **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1999.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. **A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso**. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

PIAGET. VYGOTSKY. WALLON. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus editorial,1992.

PERRENOUD, P. et alli – **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**; Porto Alegre: Artmed, 1999.

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.

WALLON Henri. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola,2002.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA



MARILENE RODRIGUES COSTA

Graduada pela faculdade Estácio UNIRadial Interlagos; Conclusão em 2016; Professora de Educação Infantil na Prefeitura municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente tema foi escolhido por meio da necessidade de colaborar com a didática mais significativa para os nossos alunos, no uso das tecnologias nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental em contribuir e ampliar os conhecimentos adquiridos, multiplicando saberes para os docentes. O ambiente alfabetizador da escola é de suma importância, principalmente a sala de aula, onde a criança entrará em contato com os mais diversos materiais escritos, para ampliar sua vivência com o mundo letrado. Os objetivos específicos se desenvolvem em identificar as ideias escolares sobre a importância da tecnologia no cotidiano escolar, observar como os professores conduzem a inclusão digital em sala de aula. E a sua aceitação para com as novas tecnologias nas salas de aula. O uso de novas tecnologias vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Tecnologia; Didática.

INTRODUÇÃO

A pesquisa compreende-se na Alfabetização nos anos iniciais com o auxílio da tecnologia ao perceber as diversas mudanças tecnológicas ocorridas na sociedade é possível entender o quanto a tecnologia tem vários processos de aprendizagem.

Analisar a alfabetização e refletir sobre a educação brasileira na perspectiva do letramento é prática relativamente recentes. A palavra letramento surge no Brasil por volta da década de 1990, vinculada ao conceito de alfabetização, originando-se daí uma confusão com relação à especificidade de cada termo. Muitos educadores acreditam que somente após a concretização do processo de alfabetização é que se pode iniciar o processo de letramento, isto é, primeiro é preciso propiciar ao aluno o domínio da tecnologia da escrita para, depois, torná-lo um sujeito letrado. A alfabetização é um momento fantástico de descoberta do mundo para as crianças. Nesse período, somar recursos digitais às aulas ajuda a tornar o ambiente interativo, lúdico e muito atrativo. O presente trabalho

desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

O estudo da alfabetização e do letramento é uma maneira de entender o processo de desenvolvimento da criança no início da sua vida escolar bem como a forma que se aprende do sistema alfabético e de seus usos em situações de comunicação. A alfabetização é um momento prazeroso de descoberta do mundo para os pequenos. A alfabetização é letramento e um processo que inclui a criança no mundo letrado. Nesta ocasião, a influência em que convive e as experiências individuais de cada aluno é muito importante e precisam ser consideradas pelo educador.

O uso da tecnologia na educação não poder ser ignorado sendo que estão cada vez mais presente no dia a dia do aluno. As mídias como rádio, televisão, revista, computador, tablets, celular estão cada vez mais acessível e podem ser significativas ferramentas didáticas. A importância das novas tecnologias de ensino utilizada como um instrumento extremamente importante para o desenvolvimento da aprendizagem, e uma ferramenta importante para a construção do conhecimento.

ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização não se restringe apenas à decodificação do alfabeto, não é somente juntar umas letras aqui, outras acolá, é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas.

Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

Durante muito tempo a tradição escolar definiu como conteúdo de leitura o aprendizado da decifração. Ler, emitindo sons para cada uma das letras, era a situação que ilustrava a aprendizagem da leitura. Hoje, sabemos que não basta ler um texto em voz alta para que seu conteúdo seja compreendido, e a decifração é apenas uma, dentre muitas, das competências envolvidas nesse ato. Ler é, acima de tudo, atribuir significado.

Segundo FERREIRO, (2002,p.12):

Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita por meio da magia da leitura e outras que ingressam por meio do treino das tais habilidades básicas. Em geral, os primeiros se convertem em leitores, enquanto os outros costumam ter um destino incerto.

Desde o ano de 2010, que todas as crianças de seis anos foram obrigatoriamente matriculadas em escolas de Ensino Fundamental, em atendimento a Lei nº 11.274, de 2006. O intuito da lei era

que crianças com experiência pré-escolar tivesse um desempenho melhor ao longo da Educação Básica. Havia uma certa preocupação por parte dos especialistas, se as escolas estariam preparadas para receber essas crianças.

A alfabetização jamais seria um produto escolar, porém é um resultado de um trabalho que a várias partes ligadas. O método de alfabetização antecede e supera os limites escolares. Apenas em estudos mais atuais observe-se uma gradativa mudança nessa compreensão, em que alfabetizada é a criança apto de ler e escrever um bilhete fácil, isto é, capaz de realizar uma prática proficiente social de leitura e escrita.

Emília Ferreiro (1996) destaca que a alfabetização, transitar de como ensinar para como aprender. A escrita é um instrumento de compreensão para a criança. Desta forma, começa o processo de ensino-aprendizagem destacando a importância do desenvolvimento. Dessa forma, surge o interesse de compreender os níveis da alfabetização.

LETRAMENTO DIGITAL

Compreendemos que alfabetizar-se é um processo contínuo, determinados por momentos de construções e reconstruções. Atualmente, percebemos que a alfabetização se dedica não apenas sobre propriedade da leitura e da escrita, “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p.20) Neste sentido, que ocorre o letramento na alfabetização.

A educação começa dessa perspectiva, um novo meio de aprendizagem no código alfabético, procurando compreende os significados e funções que a língua demonstra socialmente, isto é, “de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e como instrumento na luta pela conquista da cidadania” (SOARES, 1998, p.33). Também, destaca Kleiman (2005, p. 21) “o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas”.

A definição de letramento surge no contexto educacional brasileiro desde a década de 1980. Os primeiros registros ocorrem com as autoras Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, em que as elas definem o termo e evidenciam a importância desta nova compreensão para o ensino/aprendizagem da leitura e escrita. Para Melo (2012), essas obras influenciaram e contribuíram para as discussões acerca do processo de alfabetização.

A expressão da palavra letramento vem da palavra em inglês literacy que quer dizer estado ou condição daquele que compreende o sistema alfabético (ler e escrever). Soares (2009, p.18) chama a atenção para a importância de refletir sobre esse conceito, pois ele carrega o significado que estas aprendizagens têm socialmente. Nessa direção, ressalta Xavier (2005, p.02), “a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado”.

O letramento, nessa perspectiva, se mostra com um conceito inseparável ao ensino de alfabetização, pois está de modo direto relacionada à aprendizagem da língua. Mas, Albuquerque (2005) assinala que o letramento não substitui, porém acrescenta o conceito de alfabetização, já que o letramento é responsável pela compreensão dos significados e funções da escrita na sociedade, e a alfabetização, o processo pelo qual a criança se apropria do sistema alfabético. Deste então,

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p.97).

Conforme mostrado, alfabetizar letrando é da permissão a aprendizagem da leitura e escrita, permitindo o entendimento dos significados que a língua apropria se na sociedade, auxiliando para a formação de alunos competentes como ao uso das habilidades linguísticas. Por tanto, é necessário considerar que a língua nos dias de hoje assume um papel diferente aquele que se compreendia nos década de 1980.

A partir desse cenário a escrita se mostra em um recente contexto social, principalmente, pela chegada das novas tecnologias digitais. Desta forma também são mostradas nas instituições escolares, mas “onde antes de esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e que use a internet” (KLEIMAN, 2005, p.20-21). Na presença, dessas novas estruturas, a escrita é transformada, como também o papel do letramento. A Tecnologia ajuda para o conhecimento de outras formas de leitura e escrita e induz as novas habilidades de letramento: o Letramento digital.

Segundo Soares (2002), é necessário reconhecer que a palavra letramento carrega um significado de pluralidade, pois ao considerar as diferentes tecnologias da escrita, compreende-se também que existem diversas formas de letramento, como destaca Xavier (2005, p.04) “os tipos de letramentos mudam porque são situados na história e acompanha a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade”. Para Leandro (2010) discutir acerca do letramento digital significa pensar em práticas de ensino e aprendizagem diferenciada da forma tradicional de letramento.

Desta forma, letramento digital pode ser estabelecido como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes dos que exercem práticas leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2008, p.151). Freitas (2010) conceitua o letramento digital como um conjunto de habilidades para que os sujeitos não só entendam, mas utilizem as informações de maneira crítica e estratégica, contextualizadas em diversos formatos e fontes, principalmente, digitais.

A TECNOLOGIA PRESENTE NA SALA DE AULA

Será abordado nesse segundo capítulos como a tecnologia pode estar presente em sala de aula, sendo uma boa ferramenta para cotidiano escolar.

A educação estabelece a base de toda construção e organização humana. Os instrumentos

usados em todo percurso neste processo são de grande importância para formação e representação da visão de mundo, para construção de pessoas verdadeiramente participativa e estimulada. Saindo deste ponto é perceptível a urgência de ajustes didáticas no ensino/aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo. Tecnologia vem facilitar o processo de construção ou desenvolvimento de algo ou algum produto.

[...] “Consideremos, então, que a tecnologia é a possibilidade de resolver problemas.” Como afirmou o cientista da informação Silvio Meira (Com Ciência, 2011).

Cada vez mais a tecnologia faz parte da vida cotidiana das pessoas, independente da sua idade. De crianças até idosos apresentam interesse em se interagir com o mundo digital e desta forma adquirir conhecimento e compreensão sobre a área. O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros aspectos do desenvolvimento das crianças, esse método não deve ser imposto ou exigido no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo.

O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente, precisamos ficar vigilantes para que esse mundo tecnológico não impeça que as crianças cresçam nas suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. Em que o desejo em se relacionar com outros indivíduos e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Segundo Vygotsky (1962 -1978), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de fora para dentro a sua interação com outros indivíduos e com o meio.

Ao acrescentar o uso de tecnologias na alfabetização muitos benefícios podem ser considerados, dessa maneira a criança percebe que a tecnologia pode ter vários papéis em sua vida, estimula que o aprendizado pode ser alcançado pelo meio de um computador, acrescentar a visão da criança em relação as tecnologias, não resumindo apenas ao divertimento.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

AS TECNOLOGIAS DE ENSINO PARA UMA MELHOR APRENDIZAGEM

No processo de aprendizagem, não importa qual método é utilizado, mas pode-se observar que é determinado por fatores relacionados à complexidade do problema e diferenças individuais, ou seja, todos possuem um grande volume de conhecimentos e habilidades adquiridos, Atitude e experiência. Desde a infância, esses fatores mudaram a forma como os indivíduos aprendem, o que pode ser comprovado nas seguintes situações que Gil propôs:

Depois de encontrar um problema de matemática na aula, alguns alunos tendem a concluí-lo mais rápido do que outros. Alguns alunos levantam a mão para responder às perguntas mais rápido, enquanto outros são mais lentos. Alguns alunos podem se lembrar facilmente dos assuntos ensinados no dia anterior, enquanto outros esqueceram e precisam se lembrar. (GIL, 2005, p. 58).

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

“[...] O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares. [...] Rubem Alves, Escola Ideal – Portal Brasil 2011.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apoderamento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde a criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

A seguir será interpelado o papel do professor no conceito de aprendizado e sua interferência por meio das tecnologias.

A TECNOLOGIA E O ACESSO A SOCIEDADE

A tecnologia inicialmente era considerada artigo de luxo, em uma escala de valores absurdos onde apenas as pessoas com grades posses ou de uma vida mais privilegiada conseguiria ter acesso, e sempre se reinventando aos poucos com o surgimento de novos aparelhos e aprimoramentos de outros a sociedade aos poucos foi se adaptando ao ponto de trabalhar e batalhar até conseguir ter acesso ao tal aparelho de luxo, no decorrer das décadas a evolução já estava em tudo quanto é lugar, melhorias foram feitas. Obviamente houve então uma alta na procura de informação sobre a tecnológica, a demanda de pessoas querendo obter tais aparelhos resultou na demanda de investimentos. Tal

investimento que hoje em dia se mostra eficaz e a cada dia se é deparado com um novo aparelho tecnológico, o que antes para alguns poderia ser impossível agora se vê em todos os lugares.

Por mais acessível que se faz a tecnologia nos dias atuais, nem todos conseguiram evoluir com elas, para quem nasceu nas décadas de 50,60,70, acompanhar esses avanços não tem sido fácil. Professores e mestres são seres que sempre procura buscar conhecimento e estar sempre atualizado porem tais avanços aconteceram muito rápido, mal pode se adaptar com um, e já e lançado algo mais atual.

Segundo Kenski (2012) justifica que a tecnologia: a está em todo lugar, já faz parte das nossas vidas. As nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, nos deslocarmos para diferentes lugares, ler, conversar e nos divertimos – são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. As tecnologias estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em lápis, cadernos, canetas, lousas, giz e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para que possamos ler, escrever, ensinar e aprender. (KENSKI, 2012, p.24).

Com a avanço surge também a dependência, com a introdução de novas ferramentas facilitadoras do trabalho e do lazer humano, a tecnologia se fez um elemento crucial para a vivência humana. Os benefícios que as novas tecnologias geram são inúmeros e se estendem a cada um dos setores sociais, desde a área empresarial até a da saúde.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O uso de novas tecnologias vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização como instrumento para a aprendizagem aumenta de maneira muito rápida e, por consequência, o processo de escolarização vem sendo pressionado em realizar mudanças estruturais e organizacionais (CAMPOS, 2009).

Cabe lembrar que a introdução da informática, ou seja, dos computadores, na educação brasileira se deu por volta da década de 1970 e, a princípio, iniciou-se lentamente.

Sabe-se que no passado as crianças brincavam de maneira tradicional, isto é, utilizavam os saberes que lhes eram passados de geração para geração.

Os brinquedos eram confeccionados artesanalmente com materiais que estavam à disposição como couro, madeira, palha, sementes, e eram manufaturados, por mães, avós e tios.

Com o passar do tempo e as mudanças que ocorreram ano após ano, também o modo de brincar foi mudando a confecção do brinquedo, os materiais utilizados e a inclusão de algumas propostas pedagógicas foram agregados aos brinquedos da atualidade, a indústria fabrica brinquedos em grande escala e munidos de tecnologia de ponta, praticamente a interação com o brinquedo está no apertar de um botão. A criatividade ficou em segundo plano.

Claro que há brinquedos pensados por profissionais da educação para desenvolver ainda mais o intelecto e outras capacidades da criança em sua faixa etária.

Diante do domínio da indústria e da tecnologia, cabe ao profissional ao escolher um brinquedo para seus alunos, escolher o mais adequado à sua proposta da unidade escolar apesar de nem sempre ser o objeto (brinquedo) propriamente dito que irá definir uma brincadeira. Brincar é uma forma de linguagem onde a criança integre consigo, com seu mundo, com outras pessoas e com o meio ao qual ela está inserida. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 58) destaca a importância de se valorizar atividades lúdicas na Educação Infantil, visto que “as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo”.

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011).

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apoderamento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde a criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: A SOCIALIZAÇÃO

As interações sociais construtivas e cooperativas têm o potencial de promover a aprendizagem eficiente de habilidades e conteúdo, assim como a empatia e o respeito mútuo, fundamentais ao desenvolvimento moral. A definição da socialização é o ato ou efeito de socializar, ou seja, de tornar social, de reunir em sociedade. É a extensão de vantagens particulares, por meio de leis e decretos, à sociedade inteira. É o processo de integração dos indivíduos em um grupo. Quando falamos de interagir com pessoas aprendemos a lidar com o mundo, respeitando as opiniões, as culturas, conquistando a partir do relacionamento com as pessoas que conseguimos nos virar sozinhos e

melhorar a nossa comunicação e até mesmo nos posicionar diante de vários problemas do dia a dia.

Um dos benefícios de permitir que as crianças se relacionem com Professores é que a criança vai aprender a se comunicar com estranhos, se tornando menos tímida durante o seu crescimento.

Por meio das brincadeiras para socialização, conseguimos resgatar a cultura, ter o conhecimento prévio da criança. Colocamos as crianças para movimentar se exercitam e assim melhoram suas condições físicas, motoras e cognitivas. Melhorando as habilidades a serem desenvolvidas nessas fases. E com as histórias temos a construção de vocabulários das crianças e de conhecimento de mundo.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa acadêmica, é possível observar a presença das tecnologias na educação, suas contribuições e ainda os desafios encontrados por educadores, gestores e alunos na implantação deste sistema dentro da escola e das salas de aulas. Mostrando que é possível e necessário à utilização das ferramentas tecnológicas durante o processo de alfabetização, apesar de encontrar desafios e rejeições durante a pesquisa, foi observado resultados efetivos e favoráveis. A utilização das tecnologias no processo de alfabetização é um assunto atual, importante e deve estar no planejamento escolar. As crianças e sua relação atual com as tecnologias, uma vez que elas têm acesso desde muito pequenas.

Levando em consideração sua inserção da tecnologia na educação e sua contribuição durante todo o processo de alfabetização e ao longo de toda jornada escolar. A formação e adaptação dos professores e gestores para contribuírem neste progresso da educação. Sendo possível destacar escolas e professores no Brasil que são exemplos bem-sucedidos na utilização da tecnologia. Os benefícios dos recursos tecnológicos que foi apresentado e com exemplos reais que confirmam que é possível utilizar as ferramentas tecnológicas de forma efetiva.

O presente trabalho realizado, buscamos métodos para atingir os objetivos reais, com a produção de conhecimento efetivo, que possa ser aplicado e principalmente propagado, de forma ágil e eficiente. E também o professor deve sempre estar em constante formação, buscando novas possibilidades e novos recursos e principalmente estar aberto a aprender sempre.

Levando estas tecnologias cada vez mais a realidade das salas de aula, ao cotidiano educacional e contribuindo para o bom uso das ferramentas no processo de alfabetização nas escolas públicas e privadas. Portanto o professor deve ser o porto seguro dessas empreitadas infantis, que devem ser feitas com alguma orientação, mas sempre com muita liberdade na transposição de barreiras na alfabetização.

No mundo contemporâneo a tecnologia tem influenciado no ensino-aprendizagem das crianças. O professor tem usado essas mídias educacionais para estimular ainda mais no desenvolvimento da leitura e escrita em alunos com dificuldades, além de dinamizar as aulas e elevar os índices da educação. Uso da tecnologia em sala de aula auxilia as crianças na assimilação dos conteúdos e possibilita que tenham acesso ao mundo da cultura digital. Com a inserção dos computadores na rotina escolar das crianças o professor ganha um aliado para tornar suas aulas mais agradáveis e prazerosas.

A sala de informática é um ambiente pedagógico em que o professor e o aluno podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O resultado da pesquisa foi satisfatório e exitoso haja vista que a educação é um processo e consiste na evolução do aprendizado, assim utilizar a tecnologia com crianças traz benefícios para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento e também pelo simples fato de ensinar aos alunos a utilizá-la para melhorar a vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de; ProInfo: **Informática e Formação de Professores– Vol. 1**; Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância –, 2000.

ALMEIDA Maria Elizabeth **de Informática e formação e professores**. Vol. 2, Série de estudos, Educação a distância, Brasília, 2000.

BARROS, A. J. da S. LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de Metodologia**. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A.; CAFIERO, D. **Alfabetização e Jogos Digitais em Ambientes Interativos Multimodais**. In: 6º Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje y Tecnologias para la Educación – LACLO,2011, Montevidéo, Uruguai: v. 1. p. 1-9. Anais..., Montevidéo, Uruguai,2011.

CHIAPINNI, L. **A reinvenção da catedral**. São Paulo: Cortez, 2005.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da Teoria à Prática**. Campinas: Papyrus, 2001.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário a educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora. DF: UNESCO, 2002.

NOVA ESCOLA, **Alfabetização inicial: alfabetizar é todo dia**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/> acesso 05 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. **Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, São Paulo, 2002.

PERRENOULD, Philippe. **10 novas competências para ensinar. Convite à viagem**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artimed, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte Autêntica Editora, 2009.

O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MARISTELA GOMES FERREIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Anhanguera (2017); Pós-Graduação em Musicalização e Contação de Histórias (2021); Pós-Graduação em Arte Educação e Musicalidade (2022); Professora de Educação Infantil no CEI Macedonia da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo contribuir com as discussões realizadas sobre os aspectos positivos e negativos da inserção da tecnologia na educação infantil, bem como as suas implicações no desenvolvimento da criança. Considera ainda a importância da formação tecnológica do professor e seu papel de mediação entre os alunos e as mídias. Entende-se que a interação, socialização, autonomia e criatividade são aspectos positivos estimulados com o uso das mídias em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias; Educação Infantil; Benefícios; Dificuldades.

INTRODUÇÃO

Desde a primeira infância, na sociedade contemporânea, os bebês se sentem atraídos por aparelhos celulares: seja por sua cor, pelo seu som ou formato. Por volta dos quatro, cinco anos de idade já conseguem instalar e desinstalar jogos de seu interesse, atitudes que nós adultos, levamos um tempo um pouco maior para assimilarmos determinados mecanismos.

Essa nova geração que nasceu após o advento da internet, não sabe como é viver sem smartphones, tablets e computadores e isso acarretou uma nova maneira de se relacionar, de brincar e de aprender, alterando também a forma de se relacionar com os pares, pais e professores e demais parentes.

Segundo o documento: O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil/ SME SP (2015), muitas indagações nos cercam: o que restou da infância onde se brincava com bolinhas de gude, com bonecas, onde se cantava as tradicionais cantigas? Onde os relacionamentos eram mais próximos?

Agora nossas crianças passam muito tempo em frente aos computadores, brincam sozinhas ou com amigos virtuais que talvez nunca os conhecerão pessoalmente.

E em sala de aula, para que as nossas aulas fossem mais atrativas, implantamos o uso desses recursos tecnológicos. Não conseguimos concorrer com eles. Por vezes, usar o smartphone (dado pelos pais por motivo de segurança), acessando determinados aplicativos se tornaram mais interessantes do que nossas aulas de português, matemática, história... Um mundo que se descortina sem precisar sair do lugar, bastando apenas um clique.

De acordo com o documento: O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil/SME SP (2015), o docente bem capacitado tecnologicamente, em sua ação pedagógica, poderá propiciar espaços para a criança manifestar suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, sua criatividade, suas reações, suas relações sociais e sua imaginação, fazendo com que não se perca o aspecto mais importante da infância que é o brincar.

Pretende-se tratar esses assuntos no decorrer do artigo, propondo reflexões sobre o uso das mídias na educação infantil, demonstrando os aspectos positivos de contar com materiais tecnológicos em favor do aprendizado, mas saber dosar o tempo em telas para as crianças, principalmente na educação infantil.

BREVE HISTÓRICO SOBRE AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Tecnologia Educacional tem seu desenvolvimento como campo de estudo e disciplina acadêmica nos E.U.A a partir da década de 40. A primeira referência foram os cursos projetados por especialistas militares que se apoiaram em instrumentos visuais para ministrar sobre as estratégias que seriam utilizadas durante a II Guerra Mundial. Ely (1992) indica que a Tecnologia Educacional aparece pela primeira vez como matéria do currículo dos estudos na Educação Audiovisual da Universidade de Indiana, em 1946. Ou seja, inicialmente apenas para cursos do ensino Superior.

Em paralelo, B.F. Skinner realizava seu trabalho baseado no condicionamento operante aplicado ao ensino programado, ou seja, um ensino planejado passo a passo, com atividades intencionais, dando origem a uma segunda vertente do desenvolvimento. Segundo Ely (1992), no Reino Unido, o ensino programado marca a arrancada da tecnologia educativa que se constitui como campo de estudo. Segundo Sancho (2001), nos anos 50, a tecnologia da educação vai sendo incorporada à estrutura do currículo da disciplina de psicologia da aprendizagem.

Em 1960, com a chamada revolução eletrônica, cuja fonte de apoio era o rádio e a televisão, propiciou-se uma mudança profunda nos modelos de comunicação utilizados e que abrangeram milhões de pessoas alterando costumes sociais, uma nova maneira de fazer política, alterações na economia, no marketing, na informação jornalística e também na educação. Segundo Fernández (1977), a partir dos anos 70, o desenvolvimento da informática consolidou a utilização dos computadores com finalidades educacionais e, com a possibilidade de se adquirir computadores pessoais, fundamentou-se a concepção de ensino individual e o desenvolvimento de uma série de programas educativos.

Ainda com a necessidade de se definir o que seria a Tecnologia Educacional houve várias iniciativas institucionais, pois se fazia necessário a definição clara de seu campo de atuação. A Comissão sobre Tecnologia Educacional dos Estados Unidos, propôs a seguinte declaração em 1970:

É uma maneira sistemática de projetar, levar a cabo e avaliar o processo de aprendizagem e ensino em termos objetivos específicos, baseados na pesquisa da aprendizagem e na comunicação humana, empregando uma combinação de recursos humanos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais efetiva.” (TICKTON, 1970, p. 21 apud SANCHO, 2001, p.53).

Neste mesmo ano de 1970, a UNESCO convocou uma conferência sobre programas de formação para técnicos do ensino e formulava duas concepções sobre o conceito de tecnologia educacional:

“Originalmente foi concebida como o uso para fins educativos dos meios nascidos da revolução das comunicações, como meios audiovisuais, televisão, computadores e outros tipos de hardware e software”.

Em um sentido novo e mais amplo, como o modo sistemático de conceber, aplicar e avaliar o conjunto de processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração, ao mesmo tempo, os recursos técnicos e humanos e as interações entre eles, como forma de obter uma educação mais efetiva (UNESCO, 1987, p.43).”

Segundo Sancho (2001), nos anos 80 chegaram às novas máquinas com capacidade de armazenamento, processamento e transmissão de informações e a popularização da internet nos E.U.A

Segundo Litwin (2001) a Tecnologia Educacional conquistou seu espaço e consolidou sua importância nos processos de aprendizagem ampliando seu conceito, surgindo assim a Educomunicação.

O conceito de Educomunicação surgiu no Brasil entre 1997-1999, a partir de pesquisas realizadas pelo professor da USP Ismar de Oliveira Soares, que procurou entender o diálogo entre a Educação e a Comunicação. Na prática procurou traduzi-la em uma nova forma de aprendizagem, que se utiliza da relação do educando com os recursos midiáticos, tais como: câmeras filmadoras, câmeras fotográficas, gravadores de som, computador, etc.

A partir dela também podemos construir um olhar crítico para com o mundo, melhorar a relação com os estudantes e com a comunidade estimulando a troca e a comunicação.

O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muito tem se discutido sobre os avanços tecnológicos que adentraram a sala de aula, os novos recursos utilizados para que nossos alunos aprendam melhor e para que as aulas sejam interessantes, bem como o interesse das crianças por esses instrumentos.

Contudo, o uso de celulares em sala de aula foi proibido de acordo com a Lei 12.730 de 11 de outubro de 2007:

“Art. 1º - Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas”, pois de acordo com o movimento da época, o celular distraía os alunos, roubando o papel central do professor na transmissão do conhecimento.

Mas a “competição” passou a ficar desleal, porque a internet possuía a informação mais rápida do que o professor, e para ele sobrou à reavaliação de seu papel na sala de aula propondo uma parceria para com seu concorrente – a tecnologia. Caso contrário, teria uma aula maçante e

desconectada da realidade.

De acordo com a Diretoria de Orientação Técnica, da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo - (2015), "Muitas indagações nos cercam nesse contexto: como conjugar brinquedos, papéis, tesouras, tintas, lápis de cor, lupas, lanternas, massa de modelar, areia, computador, câmera digital, projetor, scanner, gravador, TV, rádio e outros materiais no cotidiano da educação infantil constituindo ambientes híbridos, espaços ricos em possibilidades de experiências para as crianças?".

E extrapolando ainda esses questionamentos, o que prevaleceria: o uso da tecnologia ou a educação tradicional com seus encantos e desencantos? Como as crianças reagiriam aos novos relacionamentos se tudo que tem valor atualmente é virtual?

Segundo CEPPI e ZINNI, 2013, devemos oferecer às nossas crianças circunstâncias que possibilitem o uso da imaginação e uma aprendizagem significativa, ou seja, espaços flexíveis que permitam experiências infinitas.

A escola não pode ser vista como algo rígido, com rotinas engessadas e atividades que estimulem apenas a memorização, que inviabilize a criatividade, a exploração de sentimentos e das relações. Mas um lugar de encanto, construção de conhecimento e troca.

De acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) no artigo 9º os eixos estruturantes da educação infantil são as interações e as brincadeiras. A interação durante a brincadeira caracteriza o dia-a-dia da infância, nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos, possibilitando aprendizagem, desenvolvimento e socialização.

Desta forma, se faz necessária a abertura de uma ampla discussão sobre o uso dos recursos tecnológicos e da linguagem midiática na Educação Infantil, tendo como uma de suas premissas a resignificação de sua inserção na prática educacional, indo além de sua reprodução comercial.

OS BENEFÍCIOS DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As aulas ministradas com os recursos tecnológicos tornam-se mais interessante e atual, oferecendo às crianças a possibilidade de inventar e reinventar, ver o mundo com seus próprios olhos, levantar suas próprias hipóteses acerca de determinado fato, desfrutando de processos criativos com uma participação ativa na construção de seu conhecimento e cultura.

De com o documento de SME (2008) "As mídias no universo infantil: um diálogo possível:

As tecnologias promovem um diálogo permanente entre a criança e o mundo. As linguagens midiáticas no universo infantil são recursos que possibilitam a todos os envolvidos na ação pedagógica a exploração de outros modelos de ler por meio de imagens, ícones, textos e hipertextos, vídeos e animações. (SÃO PAULO, 2008, p.19).

Sendo assim, cabe ao professor o papel de mediador dessa relação aluno/mídias. Uma relação de parceria nas descobertas infantis.

Conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCNEIs/2009), a aproximação com as mídias garante às crianças o acesso aos diversos recursos midiáticos e tecnológicos, ampliando dessa forma, diversas possibilidades de expressão e autonomia, pois, conseguirão realizar atividades fora da sala de aula além de despertar a curiosidade e aproximar pais, responsáveis de seus filhos, bem como professores de seus alunos.

Trabalhar na Educação Infantil conforme a proposta das DCNEIs (2008) é demonstrar às crianças que tablets, smartphones, notebooks, câmeras digitais não foram feitos só para brincar, mas que também podem ser utilizados para estudar e trocar informações.

De um modo geral, nos Centros de Educação Infantil, as mídias utilizadas pelos professores são a televisão, o rádio, materiais impressos, celulares, câmeras fotográficas e computadores.

Existem inúmeras possibilidades do aproveitamento das mídias para as crianças na educação infantil, porém, as que mais se destacam são as propostas pelo MEC no ano de 2012: uma boa integração entre alunos e professores, constituídas a partir dos elementos sócio-afetivos visando uma aprendizagem significativa, tendo também como premissa o redimensionamento de conteúdos escolares para além do que é considerado tradicional, incluindo o conceito de competência, que por meio da inserção de recursos midiáticos, desenvolva as competências, habilidades e atitudes de cada aluno. Ou seja: o saber, saber fazer e o saber ser.

Segundo Morin (2015), a televisão, o cinema e o vídeo CD e/ ou DVD – os meios de comunicação audiovisuais desempenham papel de relevância na educação, pois, nos ensinam formas de comportamentos, linguagens e valores.

A televisão foi muito bem aceita desde a sua invenção nos anos 60 devido à diversidade de atrações oferecidas. Aliada ao DVD a partir dos anos 2000, seu repertório ampliou-se ainda mais.

Outro recurso de fácil utilização na escola é o rádio, que nos possibilita a inserção de músicas para as crianças dançarem, bem como a propagação de notícias elaborada pelos alunos e pela própria comunidade.

Celulares e câmeras digitais, se tornaram ótimos registradores de atividades na elaboração de portfólios de desenvolvimento individuais e coletivos a serem guardados na escola e distribuídas cópias aos pais.

Os computadores ganharam um grande destaque principalmente depois do advento da internet. Agora o cuidado está em ensinar os alunos que se dirigem ao Ensino Fundamental a diferença de um conteúdo legítimo e instrutivo das fakes News.

OS PROBLEMAS DA TECNOLOGIA PARA CRIANÇAS

A geração de crianças que nasceu após os anos 2000 é muito privilegiada quando o assunto é tecnologia.

Apesar de o quadro geral mostrar apenas pontos positivos, uma análise mais aprofundada revela problemas graves na geração de crianças que nasceu imersa na tecnologia. Não existe uma

explicação, tampouco uma correlação direta entre os malefícios dos aparatos tecnológicos e os problemas apresentados na juventude. Entretanto, especialistas não conseguem negar que algumas condições foram intensificadas por conta do uso excessivo de aparelhos eletrônicos.

O problema clássico é o sedentarismo e consequente aumento de peso. Como as crianças que cresceram de frente para o computador ou com um smartphone na mão passam muito tempo em frente às telas, elas, por consequência, ficam menos tempo brincando e gastando energia do lado de fora de casa.

O abuso em frente às telas pode ainda trazer outras consequências desagradáveis. Entre elas, podemos citar:

- Dificuldade no aprendizado
- Problemas de convívio social
- Ansiedade
- Hiperatividade
- Falta de concentração

Outro problema presente no universo infantil por conta do excesso de uso das telas é a luz azul dos aparelhos. Além das questões de saúde oftalmológicas que podem sofrer com a exposição a esse tipo de estímulo, elas têm um efeito físico: suprimem os níveis de melatonina e atrasam o estado de sono, fazendo com que haja um impacto no ciclo do dormir da criança. As telas são muito atrativas e podem levar a criança a aumentar o período de exposição, levando, inclusive, a uma dependência nociva. No caso do sono, a tentação é ficar mais tempo acordada, entretida em jogos, conversando com os amigos.

No meio desse cenário, outro vilão apontado são os pais. Afinal, a tecnologia não cai de paraquedas no colo das crianças. Há um provedor e geralmente estamos falando dos pais, são eles os responsáveis por dar o acesso aos dispositivos e por permitir o uso exagerado.

As crianças ainda não possuem a capacidade de discernir entre o certo e o errado. São os pais e responsáveis que precisam controlar o tempo de uso dos aparelhos eletrônicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mídias oferecem inúmeras possibilidades de criação, o que acaba favorecendo a criatividade, o desejo de conhecer mais e a interação entre as crianças, pois cada atividade elaborada é celebrada com os demais coleguinhas de sala.

Novas práticas educativas oferecem visibilidade a diversas formas culturais, que fazem parte de um tempo/espço que não está presente em seus livros naquele momento, mas que podem ser acessadas por meio de celulares, tablets, smartphones e computadores. Realidades podem ser descortinadas por meio de um único clique em um desses aparelhos.

Nesse momento de descoberta, pode-se inserir a comunidade próxima às crianças que tem o interesse de revelar os seus segredos aos alunos das escolas que nelas estão por meio de fotografias e vídeos. Histórias repletas de significados.

Apesar de sinalizar que a inserção desses recursos tem um viés positivo, não podemos nos esquecer de que todas as atividades devem ser bem direcionadas pelo professor que os usará como instrumento a mais em sala de aula e não uma atividade-fim, principalmente devido à faixa etária que se encontram.

Os profissionais que se sentirem melhor preparados tecnologicamente poderão socializar e multiplicar esse conhecimento nos momentos de trabalho coletivo. A escola, os alunos e a comunidade ganharão com essa atitude.

A ação pedagógica faz toda a diferença numa aula cujos recursos tecnológicos estejam disponíveis às crianças. A intenção deve ser clara, compreendendo que o brincar é uma estratégia permanente na Educação Infantil que deve ser levada a sério. O faz de conta aliado a tecnologia pode contribuir para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo da criança.

As mudanças que são provocadas pela tecnologia levarão um tempo para serem assimiladas pela sociedade. É preciso que pais e educadores, pensem e organizem a rotina dos pequenos dosando o tempo que as crianças ficam nas telas. O equilíbrio é fundamental para o crescimento saudável de nossas crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação**, São Paulo 2013.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Cultura lúdica e comportamento infantil na era digital**. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, n. 40, p. 20-23, jul. 2014. Disponível em: . Acesso em: 19 mar. 2023.

GHELLER, S. **Uso integrado de mídias na Educação Infantil. Trabalho para obtenção do título de Especialista em Mídias da Educação.** UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Serafina Corrêa. 2012.

LION, Carina Gabriela. **Mitos e realidades na tecnologia educacional.** In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LITWIN, Edith. **Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas.** 2ª reimpressão. SP: Artmed, 2001.

MORAN, José Manuel. **As mídias na educação.** Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/midias_educ.pdf. Acesso em 24 mar. 2023.

MORAN, José M.M. **Mudanças na comunicação pessoal.** São Paulo: Paulinas. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 7. Ed. Campinas. Papyrus, 2003.

SANCHO, Juana Maria (Org.) . **Para uma tecnologia Educacional.** Porto Alegre :Artes Médicas, 2001.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **As mídias no universo infantil: um diálogo possível.** São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

A MÚSICA PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA COMO FATOR DE INCLUSÃO



MONALISA LAURA BARBOZA MARIANO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anchieta (2010); Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luís (2019); Professora de Ensino Fundamental I – Educação Infantil - na CEI Angela Maria Fernandes.

RESUMO

A música tem o poder de transformar a vida das pessoas, em geral, por unir gerações com ou sem conhecimento específico em música, ou seja, a musicalidade é inerente ao homem sem distinções de cor, credo, ideologia entre outros aspectos socioeconômicos culturais. Desde tempos imemoriáveis a música é utilizada em diferentes culturas como instrumento religioso, terapêutico e social. Este trabalho tem como objetivo principal analisar a música como fator de inclusão para alunos portadores de deficiência auditiva e seu uso pedagógico. E, paralelamente, demonstrar como a música é uma importante ferramenta de sociabilização, aprendizado, autoestima para integração para inclusão de alunos portadores de deficiência auditiva. Além disso, traz uma excelente proposta de ensino-aprendizagem para todos que estão dentro do espaço privilegiado do saber: a Escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão; Deficiência Auditiva.

INTRODUÇÃO

A música sempre fez parte da humanidade, desde os seus primórdios. Os primeiros registros concretos sobre a música surgiu da exploração de cavernas com pintura rupestres nelas estavam presentes imagens representativas de danças e ritmos diversos, cerca de 70.000 anos atrás como manifestações conscientes.

Segundo Brito (1998), “a música é alquimia que organiza sons de diferentes qualidades, gerando emoções, sensações, percepções e pensamentos que refletem o modo de sentir, perceber e pensar de um indivíduo, de uma cultura ou época” (JOLY, 2003, p. 113).

As notas musicais como frequência de ondas “podem ser representadas por meio de gráficos de ondas senoides que interferem na formação molecular de quem a escuta, modificando eletricamente os impulsos do cérebro, contribuindo para diferentes padrões emocionais e cognitivos” (PEREIRA

FERREIRA, 2011, p. 12).

A música como arte proporciona emoção expressa em seus parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre. E experiências únicas nos seres humanos que a estudam e a confirmam como importante ferramenta de transformação interpessoal.

Este trabalho tem o propósito de transmitir importantes contribuições da música para os docentes, mesmo sem esta formação acadêmica musical, que possibilita novas ideias de ensino-aprendizagem da música para integração de aspectos físicos além dos emocionais constantemente citados em diversas abordagens educacionais do Brasil e pelo mundo.

Além de apresentar um breve histórico como importante diretriz da formação do educando e integração inclusiva, de um prisma pouco usado para portadores de deficiência auditiva, ou seja, que o aluno com deficiência auditiva pode fazer música com qualidade.

BREVE HISTÓRICO

Conforme Kirk e Gallagher (1996 apud GOLINELI e SANTOS, 2002, p. 13) podem-se reconhecer quatro fases de desenvolvimento das atitudes em relação aos deficientes:

Na era pré-cristã tendia-se a negligenciar e a maltratar os deficientes. Posteriormente, com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-los. Em terceiro período, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte. Finalmente. Na última parte do século XX observa-se uma tendência em integrá-los, tanto quanto possível a sociedade.

Devemos destacar um grande esforço no objetivo da inclusão social a partir da criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, descrita e garantida pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Em seu primeiro artigo, proclamasse a igualdade de direitos entre todas as pessoas, complementando em seu artigo II que:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948).

A declaração citada mostra em seu corpo as palavras “Toda pessoa”, trinta e uma vezes apresentando assim que a necessidade pela igualdade entre os seres é seu principal objetivo. Porém essa declaração não foi o único argumento estabelecido para inclusão social, mas resultado de uma série de ações como o sistema Braille, a criação da APAE e Declaração de Salamanca.

Em ordem cronológica, começamos com a criação em 1770 pelo abade francês Michel de l'Épée com a primeira escola para crianças surdas, que gerou um sistema metódico de linguagem de sinais para surdos das ruas.

O sistema Braille criado 1825 por Louis Braille, em Paris, França, é usado universalmente para leitura e a escrita de portadores de deficiência visual em diversas áreas como marco de elevada conquista para educação e integração dos portadores de deficiência visual.

Outro marco foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) nasceu em 1954 no

Rio de Janeiro para prestar assistência médica e terapêutica às pessoas com deficiência intelectual no Brasil, graças ao empenho dos diplomatas Beatrice e George Bemis que naquele ano, não encontraram nenhuma entidade de acolhido para seu filho com a síndrome de Down.

E, singularmente, vamos citar a Declaração de Salamanca que delineou as linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, realizada em Salamanca (Espanha) entre os dias sete e dez de junho de 1994, organizado pela UNESCO em cooperação com o Ministério da Educação e Ciência da Espanha que reafirma o compromisso com a Educação de todos “reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais”.

As repercussões da Conferência e de seus escritos são inúmeras, marcando a brevidade de discussões sobre o atendimento educacional que vem se oferecendo a este segmento da população. Verdadeiro divisor de águas, a Declaração resultou de constante jogo de forças representantes de mais de noventa e dois governos, que marcavam – isto sim, indiscutivelmente – uma posição contrária à exclusão escolar (ANGELUCCI, 2002, p.14).

E seus princípios podem assim ser resumidos em:

- Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;
- Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais;
- A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola;
- O ensino deve diferenciado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Além da Declaração de Salamanca que significativamente repercutiu no Brasil devemos observar: a Declaração Mundial sobre a Educação para todos de Jomtien (Tailândia) em 1990 e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação em 2001 na Guatemala.

A Declaração realizada na Tailândia, afirma que a educação, apesar de não ser condição suficiente, é de suma importância para o progresso pessoal e social e apresenta diversos objetivos a serem alcançados pelas nações que integraram o evento e indica um plano de ação para atender as necessidades básicas de aprendizagem.

Enquanto a Declaração da Guatemala teve o foco em prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar sua plena integração à sociedade.

ENSINO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, a Educação Especial é apresentada pela primeira vez na LDB 4.024/61, estabelecendo

que a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Já na Lei 5.692/71, foi prevista no tratamento especial para os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais e os superdotados.

Contudo, verifica-se que o processo de inclusão, efetivamente, passa a ser discutido a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que oficializou, por meio do Capítulo V, artigos 58 a 60, os passos para que as instituições de ensino adaptassem a estrutura física e adequassem os currículos, especialmente, os das licenciaturas, para poder atender, nas salas de aula de ensino regular, os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

Como um fenômeno sociocultural recente, a inclusão exige permanente esforço para a caracterização e compreensão de suas peculiaridades (AZULAY, 2010, p. 15).

Com isso foram elaboradas, no Brasil, diversas leis e propostas que tentam normalizar a inclusão, entre elas, podem destacar:

- Resolução CNE/CEB 4/2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial;
- Lei 10.172/2001 que trata da aprovação do Plano Nacional de Educação e outras providências;
- Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 – Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência.

Segundo Azulay (2010, p. 15):

A inclusão deve ser compreendida como um complexo e contínuo processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas. Porém, se a deficiência é percebida como a falta ou desordem de algo inerente ao indivíduo, envolvendo características biológicas, enquanto a inclusão tem, já, o sentido de um fato social, faz-se necessário um ajuste entre duas concepções.

Conforme a definição da Resolução nº 2 de 11/09/2001 para Educação Especial na Educação Básica, nos seguintes termos:

A garantia do acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, em uma sociedade orientada por relações de receptividade à diversidade humana e às suas diferenças individuais, em um esforço de equidade de oportunidades desenvolvimentais, em todas as dimensões da vida.

INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS

Até a era moderna tivemos inúmeros momentos históricos de desrespeito aos surdos com a exclusão e extermínio dos surdos nas sociedades da Antiguidade e a crença da Idade Média de que os surdos não poderiam ser beneficiados com ensinamentos divinos.

Em 1520 nasce na Espanha Pedro Ponce de León, que se tornando monge ensinava surdos a falar e fazer leitura labial. Ponce também ensinava o método dactilológico, que já era usado em alguns mosteiros, onde era exigida a regra do silêncio, Ponce é considerado o “Pai da Educação dos Surdos”, enquanto Juan Pablo Bonet é considerado um dos primeiros a defender o método

oralista, pois atuou depois de 40 anos da morte Pedro Ponce (PASTORAL DOS SURDOS, 2006).

Simultaneamente a Juan Pablo, na Inglaterra, aparecem alguns nobres que desenvolvem estudos sobre os surdos e seus problemas, é o caso de John Bulwer que afirma em seu livro que uma pessoa surda poderia facilmente se comunicar com sinais e fala sobre problemas que a surdez inflige numa família (GUARINELLO, 2007, p. 20).

Em 1770, na França, foi fundada a primeira escola para crianças surdas pelo abade Michel l'Épée (1712-1789). "O estudioso aprendeu a língua de sinais com os surdos da rua e criou os sinais metódicos, uma combinação dos sinais com a gramática francesa, com o objetivo de ensiná-los a ler e escrever, possibilitando o acesso à educação e à cultura a centenas de crianças surdas" (AZULAY, 2010, p. 15).

Nessa época, l'Épée estava em oposição ao médico português, Jacob Rodrigues Pereira, que se interessou em ensinar sua irmã surda a falar e por isso era considerado oralista e desmutizador (Ibidem, 2010). Dedicou sua vida ensinando surdos a falarem, embora o processo demorado, requerendo dedicação exclusiva em uma proporção de um professor para cada aluno. Já o pastor Samuel Heinicke (1723-1790), auxiliado por Moritz Hill, criou na Alemanha a primeira escola pública baseada no método oral, tendo apenas nove alunos.

Em 1883, o Padre Bonhomme fundou a Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, na França, que tinha como objetivo principal, cuidar de crianças pobres, idosos, deficientes, enfermos e, posteriormente, às pessoas surdas.

No Brasil, o fator inclusivo tem se desenvolvido com a colaboração de algumas ações e conquistas: "a aprovação da Libras, o closed caption que vem sendo cada vez mais usado nas televisões das pessoas surdas" (PEREIRA FERREIRA, 2011, p. 19).

Em 1857, no Brasil, a educação dos surdos começou com o Instituto Imperial de Surdos Mudos, atualmente com nome de INES, seu desenvolvimento ganha expressividade a partir da década de 60 quando houve um aumento de quase 200% no atendimento de pessoas surdas.

Em 15 de maio de 1929 foi fundada a Instituição Santa Teresinha pelas irmãs francesas, Luiza dos Anjos e Maria João, uma escola apenas par mulheres surdas, que recebiam além da educação escolar, um ótimo acolhimento e educação religiosa.

Conforme diz Abreu (2007, p. 21):

Mas o acesso ao ensino pelos surdos ainda é bastante precário, e nem sempre produz bons resultados, seja pela retenção dos surdos em séries iniciais, seja pela falta de Educação Especial em escolas regulares, muitas escolas ainda não adotam sua posição sobre usar método oral ou gestual.

A ARTE COMO FATOR DE INCLUSÃO

Durante anos, a disciplina Arte foi considerada nas escolas como atividades de recreação, e não expressão criativa ou treino de habilidades motoras. Atualmente, a Arte de um modo geral é

uma área do conhecimento de constância e espaço curricular.

As imagens da arte tem contexto social, como “uma construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura, que hoje se reflete nas instituições, nos meios de comunicação, nos objetos artísticos, nos artistas e nos diferentes tipos de público” (HERNANDEZ, 2000, p. 52).

E desta genuína relação social das artes, que é possível entender como a arte é mediadora entre o sujeito e o mundo, ou vice-versa como escreve Vygotsky (1988, p.191):

[...] via a arte como um processo de comunicação social, envolvendo sentidos e significados inteligíveis a qualquer pessoa, combinando as vivências individuais com a recepção do produto estético, percebido como produto social da cultura. Assim, a arte instiga a criatividade e a imaginação, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme Barbosa (2002, p. 8):

As mudanças ocorridas no ensino da arte nos levam a perceber que a arte passa de uma simples atividade recreativa ou auxiliar de disciplinas a ter conteúdo próprio. Ela é a construção do conhecimento, na medida em que o aluno deverá pesquisar obras de artes visuais, biografias de artistas e movimentos artísticos, culturais, regionais, nacionais e internacionais; reconhecer e compreender concepções estéticas presentes na história das culturas e etnias; e educar o olhar para ler as imagens artísticas, e, assim, ter maior compromisso com a cultura e com a história.

“Platão talvez tenha sido o primeiro filósofo a preconizar um sistema de educação baseado na arte. No entanto, a primeira tentativa de inserir a arte na educação foi Pestalozzi, seguido depois por muitos filósofos e educadores, entre os quais Herbert Read” (PEREIRA FERREIRA, 2011, p. 12). Este considera que “a arte e a educação estão ligadas ao homem como indivíduo, como ser cultural e como cidadão. Considera também, que devem ser elementos fundamentais na educação da criança” (FERREIRA, 2010, p. 21).

A educação inclusiva é na atualidade um dos maiores desafios do sistema educacional.

A lei 9.394/96 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases) em relação à Educação Especial diz o seguinte, no capítulo V:

Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede de ensino, para educandos com necessidades especiais.

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

II – Terminalidade específica para aqueles que não possam atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e adequação para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados [...]

Para Godoy (2000, p. 39):

A arte é o elemento possibilitador da transgressão, da superação dos limites e das regras. A arte escapa a qualquer censura. A arte nos remete à liberdade, à autoestima, a arte não tem limites, não tem barreiras a não ser a do preconceito, da exclusão, da injustiça. A arte desconhece diferenças, desconhece limites e, por isso mesmo coloca-nos em pé de igualdade.

Por isso, a arte é a chave mestra que abre todas as portas e nos apresenta todas as possibilidades de caminhos para inclusão. Com isso Godoy continua seu pensamento acerca do espírito artístico:

Todos absolutamente todos, podem alçar voos no espaço artístico, independentemente de uma condição físico-sensorial. São poucos os “pelés”, os “maradonas”, os “garrinchas”, mas quem não bate uma bolinha? São também poucos os “Guimarães Rosa”, as “Adélia Prado”, os “Machados”, mas quem arrisca uns versos de amor? Beethoven, Chico e Elis não emu-

deceram e tantos, sem tantos talentos. Quem não dá suas pinceladas ainda que sabendo de Van Gogh, Picasso e de Portinari? (GODOY, 2000, p. 39).

Para tanto a Arte exerce um papel vital em qualquer processo de ensino-aprendizagem como reabilitação. Por meio dinâmico e unificador, pois permite seu usuário pelo desenho, pintura, escultura, música, falar de si e do mundo ao seu redor independente de sua necessidade especial.

“A arte vai abrir caminhos para que esses indivíduos resgatem sua autoestima, ressignificando seu papel na instituição, na família, na comunidade” (FERREIRA, 2010, p. 21).

Segundo Barbosa (2000, p.8):

Todo brasileiro e brasileira tem garantido pela Constituição o direito de, por meio da arte, contemplar sua própria cultura e dos outros, qualquer que seja seu nível intelectual e/ou a diferença física, mental ou social que ameça separá-lo (a) dos outros que constituem a maioria.

Podemos falar o projeto Dança sobre Rodas da Associação Niteroiense dos Deficientes Físicos (ANDEF) que apresenta a dança para pessoas com deficiência como um direito de acesso à arte e cidadania.

Nos PCNs para Educação Física, verifica-se um avanço no trabalho com pessoas com deficiência ao tratar a dança como atividade complementar dos conteúdos de Arte, pois englobam ritmo e expressão e não são assim trabalhados nas atividades esportivas.

MÚSICA E INCLUSÃO

“Tudo depende de que exigências fazemos da educação da criança surda e quais objetivos que esta educação persegue” (VYGOSTSKY, 1988, p. 191).

No caso do ensino de música, grande parte do conhecimento é transmitido para os alunos ouvintes, o que inviabiliza a aprendizagem das pessoas que não podem ouvir.

“Porém, a história e a prática nos mostram efetivamente o contrário, onde pessoas que nasceram surdas ou adquiriram a deficiência mais tarde fazem música de qualidade e que nada se difere das outras pessoas” (PEREIRA FERREIRA, 2011, p. 12).

Conforme diz Ferreira (2010, p. 100): “o homem sempre soube expressar-se musicalmente, e o fazia antes mesmo de saber ler e escrever. Em qualquer parte do mundo, em todas as épocas, a música e o homem sempre viveram juntos”.

A música é uma expressão artística e cultural de um povo, que contempla principalmente o sentido auditivo, determina relações entre os homens e o seu meio e está intrinsecamente vinculada à dança. Por não ter uma definição precisa definir-se como “arte efêmera” pela sua transcendência entre épocas históricas: regionalismo, movimentos sociais, criticidade e denúncia, entre outros estilos e usos.

A música constitui-se uma pré-organização de curto ou longo do tempo entre a combinação de vários sons, ritmos, harmonia e melodia. Como forma de linguagem se utiliza da voz, instrumentos

musicais e outros artifícios para expressar algo. Em amplo sentido é a organização temporal de sons e pausas (silêncios), ou seja, é a arte de transmitir efeitos sonoros, harmoniosos e esteticamente válidos, podendo ser coordenado por meio da voz ou de instrumentos musicais.

A música tem como principal função expressar sentimentos de qualquer linguagem artística e pode ser constituída por composições organizadas ou improvisadas. Ela tem um papel social importante, por meio da sua expressividade o compositor pode manifestar emoções, críticas, renúncia etc.

A música evoluiu por meio dos séculos, resultando numa grande variedade de gêneros, estilos e formas musicais. Separá-las em gêneros, subgêneros e estilos é uma tentativa de classificar cada composição de acordo com critérios objetivos, que não são sempre fáceis de definir. Os principais gêneros aceitos na classificação são: música erudita/clássica, ópera, instrumental, popular, folclórica/nacionalista/tradicional e sacra/religiosa, cada uma dessas divisões possui centenas de subdivisões.

Como a música não é um fenômeno estático, cada músico é constantemente influenciado por outros gêneros, com isso podemos considerar a classificação musical como um método útil para o estudo e comercialização, mas sempre falho para conter cada forma específica de produção. Cada composição ou execução pode se enquadrar em mais de um gênero ou estilo, o que não respeita a diversidade da música e torna a classificação insatisfatória até artificial. Entretanto, a classificação em gêneros busca agrupar a música de acordo com características em comum.

Na atualidade, a música possui várias funções, não só na arte, mas também na área educacional, militar, religiosa, social e terapêutica. Sua história se confunde com a própria história do desenvolvimento da inteligência e da cultura humana, como as diversas formas de comunicação que surge da necessidade de organizar esses diferentes sons produzidos.

“Música é a arte de manifestar os afetos da alma, por meio do som” (BONA, 2002, p. 22).

Música é uma manifestação estética, uma atividade artística por excelência, mas com especial intenção a uma mensagem emocional e, conseqüentemente, é um meio de comunicação.

Por fim, a música é um discurso verbal, um fenômeno natural, uma língua, uma linguagem normal, um ruído, ela não é só sua representação gráfica (partitura), pois a música depende de alguém para executá-la e não é tonalizante, ou seja, não têm o mesmo sentido para todos que a ouvem.

No processo de ensino aprendizagem, a música é uma ferramenta de suma importância no âmbito educacional, pois “alcança” o educando, permitindo trabalhar os conteúdos de forma diferenciada, propõe aos discentes mais formas de adquirir ou manifestar os conhecimentos (compondo, ouvindo, analisando, reinventando etc.).

A aprendizagem criativa em música pode indicar uma alternativa possível quando se deseja construir uma educação musical na escola básica que contribua com a formação de pessoas mais sensíveis, solidárias, críticas e transformadoras, quando a criação abre a possibilidade de pensar um mundo melhor. (BEINEKE, 2012, p.56).

Atualmente na escola, a música promove a interação sociocultural. Além de atuar na questão cognitiva dos educandos, pois auxilia no desenvolvimento da criatividade e das competências leitora

e escritora.

A música em si, por meio da sua representação gráfica, pode ser considerada uma ferramenta muito importante para se trabalhar em sala de aula na alfabetização das crianças. (SEKEFF, 2007, p.45).

A música deve ser utilizada como uma didática prazerosa e ao mesmo tempo, significativa como elemento do processo pedagógico, ela deve ser visualizada dentro das possibilidades de contextualização, respeito, sensibilidade, troca de experiências, conhecimentos, dinâmicas, novas vivências, entre outros.

Com esse propósito devemos ter em mente que arte não é exclusividade de ouvintes, principalmente, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da música que pode ser realizada por todos que possuem capacidade de sentir vibrações e, conseqüentemente, conceber e executar.

Segundo Levitin (2006, p. 37):

A capacidade de detectar diferenças de altura é uma questão fisiológica e varia de um ser para outro. A membrana basilar do ouvido interno humano tem células ciliadas seletivas, que são ativadas apenas em reação a uma certa faixa de frequências. As células estendem-se ao longo da membrana, das frequências baixas para as altas; os sons de baixa frequência excitam as células ciliadas de uma das extremidades da membrana basilar, os de frequências média excitam as células do meio, e os de frequências alta excitam as de outra extremidade.

Verifica-se por isso que pessoas diferentes captam estímulos musicais de forma diferente, ou seja, base e beleza da música de formas constituintes diferentes. O que pode tornar a música de inclusão educacional ou não?

Conforme Cervellini (2003, p. 75);

Musicalidade é a possibilidade que o homem tem de expressar a música interna, ou entrar em sintonia com a música externa, por meio do seu corpo e seus movimentos, por meio da sua voz, cantando, do tocar, do perceber um instrumento sonoro musical ou não, ou de uma escuta musical atenta.

Muitas escolas já trabalham usando a música com ferramenta de inclusão de alunos, conseguindo grandes avanços e organizando grupos e oficinas diversas que fascinam até mesmo os mais tradicionais músicos e acadêmicos.

Estas aulas “preconizam a experimentação do som, ou seja, cada aluno é parte integrante da grande composição musical, extraindo-se aí, sensações e novas maneiras de fazer música” (PEREIRA FERREIRA, 2011, p. 12).

A música é um excelente recurso para favorecer o desenvolvimento da criança, e do adolescente ao propiciar a acuidade auditiva e visual, assim como desenvolver a memória e a atenção, e, do modo especial, despertar no aluno o senso estético que vai transparecer em sua criatividade (FERREIRA, AURORA, 2010).

E Joly (2003, p. 113) afirma que: “o desenvolvimento musical está relacionado com outros processos de cognição, tais como o desenvolvimento da memória, da imaginação e da comunicação verbal e corporal”.

Para compreendermos como deficientes auditivos percebem a música, primeiramente, devemos compreender os aspectos e parâmetros físicos do som:

- 1) Altura: Refere-se à frequência emitida, sendo que quando maior a frequência, mais

agudo será o som e quanto menor, mais grave será o som. Não raro existe a confusão entre parâmetro e o parâmetro intensidade, quando alguém diz: - Fale mais alto! Na verdade, deveria pronunciar frequências mais altas, ou melhor, mais agudo, e não mais forte. Esse parâmetro também está associado aos conceitos, notas musicais, Claves e é medido em Hertz;

2) Intensidade: podemos nos referir a este conceito quando necessitamos de um som mais forte ou mais fraco. Em física, é medido pela amplitude das vibrações geradas em um determinado corpo sonoro. A intensidade de um som de uma fonte sonora pode ser expressado em Decibel;

3) Duração: esse parâmetro é utilizado em nossa pesquisa com maior frequência, uma vez que se refere ao ritmo, ao andamento de determinada melodia, às figuras de sons e silêncio. Pessoas com deficiência auditiva percebem este parâmetro com maior nitidez, sendo assim reproduzido o ritmo de qualquer música;

4) Timbre: o parâmetro timbre, é uma associação dos outros três parâmetros. É por meio dele que conseguimos identificar qual a fonte sonora. Cada instrumento possui um conjunto de harmônicos único, que o identifica e o diferencia dos demais (PEREIRA FERREIRA, 2011, p. 21).

O som é percebido pelas pessoas com deficiência auditiva por meio de uma sequência rapidíssima de impulsões e repousos, de impulsos que se representam pela ascensão da onda e de quedas cíclicas desses impulsos, seguidos de reiteração.

“A onda sonora é um sinal oscilante recorrente, que retorna por períodos (repetindo certos padrões no tempo). Isto quer dizer que, no caso do som, um sinal nunca está só: ele é a marca de uma propagação, irradiação de frequência” (WISNIK, 1989, p. 9).

Destarte, o professor nas aulas de música para deficientes auditivos deverá valorizar o parâmetro Duração e transformá-lo em uma importante ferramenta de prática musical com maior número de artifícios necessários: tambores, bastões, palmas das mãos, o bater dos pés entre outros.

Conforme Levitin (2006, p. 37):

Talvez a suprema ilusão na música seja a estrutura e forma. Nada existe numa sequência de notas que seja capaz de gerar as ricas associações emocionais que experimentados com a música, não à nada numa escala, num acorde ou numa sequência destes que intrinsecamente nos leve a esperar uma resolução. Nossa capacidade de conferir sentido à música depende de experiências e de estruturas neurais capazes de aprender e se modificar a cada nova canção ou audição de uma canção conhecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da escola como espaço privilegiado do saber é facilitar o processo de ensino aprendizagem de ouvintes e surdos por todos os meios ao seu alcance conforme rege Plano Nacional de Educação de 2001 e a Resolução CNE/CEB 4/2009, inspirada na Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia (1990) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com deficiência na Guatemala (2001).

Considerando o desposto na pesquisa bibliográfica foram anos de ações para inclusão de pessoas com deficiência, da negligência até criação de instituições para oferecer-lhes educação especial.

Do outro lado, vemos também um pouco da história do ensino da arte e sua ascensão com disciplina curricular deixando de lado o fator recreativo para considerar seus aspectos criativos e treino de habilidades motoras.

Em específico, destacamos como a música pode ser tratada como elemento de integração para todos.

[...] a música se faz por meio de sons diversos e inimagináveis. Temos a falsa ideia de que a música só é possível graças ao som. Porém, o próprio conceito musical nos mostra que a música é som e silêncio, ambos, em uma harmonia que vai além dos paradigmas criados pela sociedade. Assim, mais tecnicamente, a música é composta de figuras de ritmos e sons (figuras positivas) e figuras de silêncios de duração correspondente, as quais chamamos de pausas. Sabemos também, que fisicamente todo som produz vibrações que podemos sentir, o que nos dá possibilidades de imaginar-nos diversas frequências não pelo som produzido, mas sim pela vibração oriunda destas frequências (PEREIRA FERREIRA, 2011, p. 32).

Conforme Levitin (2006, p. 37) “A capacidade de detectar diferenças de altura é uma questão fisiológica e varia de ser para outro”. E o que indica que as pessoas surdas concebem a música de forma diferente dos ouvintes. “Musicalidade é a possibilidade que o homem tem de expressar a música interna, ou de entrar em sintonia com a música externa” (Cervellini, 2003, p. 75).

Destarte, a música está sendo usada por escolas como ferramenta de inclusão conforme compreendida e explorada pelos músicos experientes e acadêmicos virtuosos.

“O desenvolvimento musical está relacionado com outros processos de cognição, tais como o desenvolvimento da memória, da imaginação e da comunicação verbal e corporal” (JOLY, 2003, p. 113). E “estimulam a interação e valorizam diferentes processos culturais” (FERREIRA, 2010, p. 101).

O tema é novo e, por tanto, falta literatura específica, o que indica ainda que o conhecimento da música para inclusão de deficientes auditivos é superficial. Sem apoio conveniente, essa situação, de modo geral, esbarra nas condições de infraestrutura e preparação de professores em matéria de educação inclusiva.

Na educação inclusiva é necessário ainda suporte psicológico para facilitar a adaptação e aprendizagem, pois colocar o surdo na escola regular é fácil e necessário dar-lhe meios de permanência e estudo. Existe uma grande diferença entre aceitação, aprovação e inclusão, seja pela Língua Oral exclusiva, das Libras ou do Bilinguismo.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. C. **Surdos, uma abordagem brasileira historiográfica e cultural**. Belo Horizonte: Universo, 2007.

ANGELUCCI, C. B. **Uma Inclusão Nada Especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de**

São Paulo. São Paulo: [s.n.], 2002.

AZULAY, C. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília: Editora UNB, 2010.

BARBOSA, A. M. **Ver, fazer, contextualizar.** *Revista Viver-Mente & Cérebro*, v. 6, Rio de Janeiro/São Paulo: 2006.

_____ (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

BEINEKE, V. **Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais.** *Educação, Santa Maria*, v. 37, n. 1, p. 45-60, 2012.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, LBD. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em <www.mec.gov.br>. Acessado em 13 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Caracterização da área de arte.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BONA, Paschoal. **Método Musical.** São Paulo: Augusto, 2002.

CERVellini, N. H. **A musicalidade do surdo: representação e estigma.** São Paulo: Plexus editora, 2003.

CARDOSO, L. M.; CAPITÃO, C. G. **Avaliação psicológica de crianças surdas pelo Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister**. SP, Psico-USF, p.136. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v12n2/v12n2a02.pdf>. Acesso 02 abr. 2023.

CORREIA, L. M. **Inclusão e Necessidade educativas Especiais: um guia para educadores e professores**. Lisboa: Porto editora, 2008.

FERREIRA, A. **Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FERREIRA, E. L.; FERREIRA, M. B. R. **A possibilidade do movimento corporal na dança em cadeira de rodas**. Revista Brasileira de Ciência & Movimento. São Caetano do Sul, v. 12, N. 4, p. 13-17, out/dez. 2004.

FREIRE, B. P.; ARAGÃO, M. A. **A Relevância da Psicologia na intervenção com sujeitos não-ouvintes e suas famílias**. Disponível em: http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/515.%20a%20relev%C2ncia%20da%20psicologia%20na%20interven%C7%C3o%20com.pdf. Acesso 02 jan. 2023.

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

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. A. **Arte. Jornada para as estrelas – Anais do V Congresso Nacional de Arte-Educação na Escola para Todos**. Brasília: 2000.

GOLINELI, R.; SANTOS, W. A. **Arte Terapia na educação especial**. Goiânia: BMMTM, 2002.

GONÇALVES, P. C. S. **Atendimento psicológico para surdos**. Disponível em: <https://psisurdos.blogspot.com/p/atendimento-psicologico-para-surdos.html>. Acesso 02 fev. 2023.

GUARINELLO, A. C. **A pesquisa do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JOLY, I. Z. L. **Educação e educação musical – Conhecimentos para Compreender a criança e suas relações com a música**. In: HENTSCHKE, L. (Org.); DEL BEM, L. (Org.). Ensino de música propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

LEVITIN, D. J. **A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, L. S.; TORRES, C. R. V. **Psicologia inclusiva: a importância do atendimento psicoterapêutico a pessoas surdas**: 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva, Porto Alegre, 2016, p. 1156. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-10/completo-7.pdf>. Acesso 02 fev. 2023.

PEREIRA FERREIRA, P. R. **A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva**. 2011. Monografia apresentado ao Curso de Especialização e Inclusão Escolar da Faculdade UAB/UNB, 2011.

RODRIGUES, A. F.; PIRES, A. **Surdez infantil e comportamento parental**. p. 390, Disponível em: <https://www.mais-psi.com/sites/default/files/publications/Surdez%20infantil%20e%20comportamento%20parental.pdf>. Acesso 02 jan. 2023.

SEKEFF, R. Murray. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SUNDE, R. M. **Inclusão Escolar: Um desafio entre teoria e prática curricular em Moçambique**. Revista Educação Inclusiva – REIN, Campina Grande, PB, v. 2, n. 2, julho/dezembro 2018, p. 40-50.

VIGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Freitas, 1998.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LINGUAGENS E PRÁTICAS CULTURAIS



NATÁLIA GERALDA DO NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2010); Pós-graduação em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Eliseos (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Julieta.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre a expressão dos bebês e crianças. Esta atitude é proporcionada pela possibilidade de bebês e crianças se expressarem por meio de múltiplas linguagens. A Educação Infantil é uma das mais importantes etapas da formação da criança, é nessa etapa que ela começa a experimentar o mundo, aprende a conviver com as diferenças, faz novos amigos, faz diversas descobertas em todas as áreas do conhecimento. Hoje diversas formas de linguagem são usadas na educação infantil para auxiliar no desenvolvimento integral nessa fase tão importante dos bebês e das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Interações; Acolhimento.

INTRODUÇÃO

A comunicação humana está presente em nossa vida desde o ventre materno, no qual, reconhecemos a voz de nossos pais, sentimos o carinho e aconchego dos nossos cuidadores, assim como outros sentimentos de medo ou raiva também podem ser percebidos pelo bebê pelo tom de voz materno.

O desenvolvimento da linguagem acontece desde o período da concepção, momento em que a mãe e a criança criam um vínculo muito forte. Quando o bebê nasce, já reconhece a voz do pai e da mãe e se acalma com alguns sons que ouvia dentro da barriga.

Diversos fatores podem influenciar no bom desenvolvimento da comunicação da criança, como estimular o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional por meio de brincadeiras adequadas para cada faixa etária, interação e um bom vínculo paterno e materno, contar histórias e ouvir músicas. Todos esses fatores contribuem para o processo de aquisição da fala, pois é ouvindo e interagindo com o ambiente ao seu redor que a criança aprende a dar significado às coisas.

COMO OS BEBÊS SE COMUNICAM?

Ainda bebês, as crianças se comunicam: pelos gestos, pelos olhares, pelo choro, pela expressão do rosto, pelo que fazem. Essas formas de expressão são cada vez mais sofisticadas e amplas: primeiro são formas de expressão do nenê às quais os adultos atribuem significado, depois bebês e crianças se apropriam de formas de comunicação já presentes na sociedade. Assim, as múltiplas linguagens correspondem às formas como bebês e crianças comunicam: uma ideia, uma informação, um sentimento, uma necessidade do choro, à forma como brincam e se movimentam, correm e dançam, seus croquis, suas pinturas, suas atitudes, o que dizem, enfim, como expressam o que aprendem, o que sentem, o que querem e o que precisam.

A primeira forma de comunicação que se estabelece entre o bebe e os adultos que o cuidam e educam é afetiva: gestos, vocalizações, lágrimas, olhares. Os adultos que cuidam e educam os bebês começam a entender o que significam as diferentes linguagens: fome, desconforto com a fralda molhada, pedir ajuda, precisar de atenção. Os adultos se comunicam com os bebês pelo tom de voz, toque, olhar e abordagem, comunicando que vão parar o que estão fazendo para levá-los a outro lugar, ou quando interpretam as palavras gestos, olhar e atitude corporal de um nenê. Mesmo que estejam se falando em outro idioma, a linguagem é uma aquisição importante para a audição do bebê e surge nos dois primeiros anos de vida. A fala do adulto para o bebê quando estão frente a frente é fundamental para que ele aprenda a falar. Por isso, falamos com os bebês enquanto os alimentamos, banhamos e trocamos suas roupas, quando nos aproximamos deles para anunciar uma nova situação, para responder à sua iniciativa, quando introduzimos um objeto para sua exploração: fala suave, voz baixa, com clareza e sem diminutivos, o que é sentido por ele como um acolhimento e como um anseio de manter comunicação com ele.

Expressar-se como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações (BRASIL, 2016, p.62).

Para bebês surdos, aprofundamos a atenção à comunicação visual. O contato visual, as expressões faciais e corporais são essenciais para que o nenê compreenda o que se pretende comunicar. Além disso, é importante ampliar as experiências sensoriais dos bebês porque, nessa fase da vida, o encéfalo ativo envolve o sensorial. Isso acontece por meio de objetos de diferentes texturas, formas, tamanhos, cores e características, pois antes mesmo da aquisição da língua de sinais ou da fala, o pensamento será feito por meio de imagens e ações.

A IMPORTÂNCIA DE LER HISTÓRIAS PARA OS BEBÊS

Ler para o bebê é tão importante quanto falar com ele, afinal, os adultos fazem e, ao mesmo tempo, apresentando todo um universo de novas palavras, ênfases e gestos que compõem a comunicação como um todo.

Além de ajudar no desenvolvimento da fala, a leitura para os pequeninos fortalece um poderoso

vínculo afetivo com seus pais, professores e cuidadores, estimula sua criatividade e desenvolve a imaginação, os ajudando a pensar de maneira abstrata para que potencializem sua capacidade lógica de resolver os inúmeros quebra-cabeças que a infância os entrega.

Nos primeiros meses de vida, o bebê já presta atenção em palavras e padrões, reconhece os familiares e pode até mesmo começar a pronunciar monossílabas. Nesse momento, a leitura pode contribuir muito para a fala e também para outras habilidades.

É importante oferecer vários tipos de livros, de diversos tamanhos e cores, porém nos primeiros anos são indicados livros de borracha, plástico ou tecido, já que o pequeno pode querer manuseá-lo para se familiarizar. Na hora de iniciar a leitura, é importante destacar as figuras que fazem parte da narrativa, representar com gestos e dizer em voz alta o nome do que o bebê está vendo, para que ele armazene as informações.

O prazer que o livro pode trazer tem múltiplos aspectos. [...] O livro informa, distrai, enriquece o espírito, põe a imaginação em movimento, provoca tanto a reflexão como a emoção; é, enfim, um grande companheiro. Companheiro ideal, aliás, pois está sempre à disposição, não cria problemas, não se ofende quando é esquecido, e se deixa retomar sem histórias, a qualquer hora do dia ou da noite que o leitor desejar. (MINDLIN, 2004. p. 15).

No momento da leitura deve ser planejado o espaço, o tempo. Deve ser num momento tranquilo, em que é possível o bebê interagir com os livros, virando as páginas, observando as figuras, tateando as texturas. Devemos respeitar as solicitações das crianças, quando a mesma pedir para ler mais, repetir ou parar. É importante aproveitar o momento para criar um diálogo, perguntando sobre o que ela está ouvindo e vendo, e trazendo explicações.

AS EXPRESSÕES CORPORAIS

Conhecer o nosso corpo auxilia no desenvolvimento das capacidades motoras, ampliando assim suas possibilidades. Conforme a criança vai crescendo, ela incorpora suas vivências e toma consciência do seu próprio corpo, que passa por desenvolvimento constante. Trabalhar o corpo e o movimento deve ser sempre com respeito às diferentes capacidades e respeitando os limites de cada idade.

O corpo é a estrutura e suporte do aprendizado, tudo é capacitado pelo corpo e registrado por ele, e também a comunicação inicial da vida, por meio de gestos, olhares, mãos que indicam o que se deseja e o que é expresso pelo nosso corpo. O contato físico e ações trazem a descoberta do mundo e das pessoas por meio de seus contatos, sons, sabores e cheiros. O educador deve procurar por atividades que exijam desafiem as crianças, elas devem aumentar gradativamente o nível de dificuldade para que as crianças consigam superar as suas dificuldades e o educador deve incentivar esse progresso.

Uma das primeiras formas de “linguagem da criança” é a utilização do movimento de seu corpo para “dialogar” com o outro. Este diálogo é iniciado pela criança ou pelo outro. Pode surgir da própria criança ou pode surgir por meio da imitação. Em ambos os casos, é a busca do estar em comunicação, que é uma manifestação humana. (LIMA, 2002, p.8).

Nessa idade, o entretenimento envolve a atividade lúdica de explorar o mundo e expressar

o que foi vivido por meio de diferentes linguagens e, essencialmente, pela atividade do corpo e da mente, articulados à vontade. Não é saudável que a criança fique sentada por longos períodos e nem apenas observando. O corpo ativo que caminha, corre, pula, sobe e desce, desliza, levanta e desce, empurra, experimenta as texturas, pesos, tamanhos, cores, formas e funções dos objetos e aprende sobre si mesmo nesse processo de exploração do mundo, é garantia de saúde para bebês e crianças.

A criança pode e deve ser autora de seus próprios movimentos. É importante deixar que as crianças experimentem e criem o seu gesto ou o seu movimento. Apresentamos para elas diferentes tipos de dança (o balé clássico, a dança de rua, o sapateado, a catira, o jongo, o samba, o hip-hop...), mas na hora de dançar, cada uma pode criar a sua própria coreografia como forma de expressar o que ouve da canção e de como a sente.

A Expressão Corporal possibilita à criança desenvolver uma consciência de si mesmo como um ser íntegro: sensível, material e espiritual, com uma rica capacidade de sentir e expressar suas ideias e emoções por intermédio do seu corpo, o que torna esta prática essencialmente psicomotora (SCHINCA, 1991, p.13).

Não é à toa que a linguagem corporal exerce um papel essencial no processo ensino-aprendizado. Toda criança busca experiências em seu próprio corpo ao formar conceitos e organizar o esquema corporal. Ela organiza aos poucos o seu mundo a partir do seu próprio corpo.

O movimento é uma forma de linguagem que comunica estados, sensações e ideias. Para estimular o movimento do corpo, levando em consideração a ideia, a cultura corporal e os interesses da criança, é preciso organizar situações e atividades que estimulem suas funções motoras, perceptivas, afetivas e sócio-motoras.

Assim, as crianças montam o ambiente e vivem experiências concretas que são essenciais para o seu desenvolvimento intelectual. Além disso, tornam-se capazes de tomar consciência de si mesmos e do mundo ao seu redor. No caso das crianças dos 0 aos 3 anos, estas atividades envolvem: sentar em diferentes ângulos. Deitar em diferentes posições. Apoiar na sola dos pés com e sem ajuda, etc. Essas ações vão ampliando gradativamente as possibilidades de movimentação no espaço devido à possibilidade constante de realizar diversas ações. As crianças devem Arrojar, engatinhar, rolar, andar, correr, pular, agarrar, combinar, traçar, arremessar e muito mais. Isso pode ser feito experimentando e usando destreza em diferentes situações cotidianas. O espaço deve facilitar essas vivências, estando os materiais disponíveis ao acesso dos olhos e das mãos infantis.

AS DIVERSAS LINGUAGENS PROPORCIONAM INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS

No processo de interação entre os bebês, acontece a aquisição de diversas aprendizagens; contudo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009, a interação entre bebês e adultos no ambiente escolar é de grande importância para essas aprendizagens. Diante disso, as escolas devem proporcionar às crianças “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”.

De acordo com Rossetti-Ferreira (2009), o bebê é considerado um sujeito com maior incompletude

e que necessita de cuidados; por isso, torna-se dependente do outro, sendo de extrema importância o contato e a relação com o adulto. Esse adulto, representado pela mãe, é o primeiro indivíduo com quem o bebê interage e, conseqüentemente, se desenvolve, adquirindo habilidades de conhecer o mundo e o outro, orientar seu comportamento, dar significado às situações e interagir. A mãe é responsável por estimular diversas áreas no bebê quando muda seu tom de voz ou os objetos que oferece a ele, obtendo como resposta a interação do bebê por meio de olhares, toques e sorrisos.

Durante algum tempo, a interação era entendida como alguns indivíduos que simplesmente fazem algo junto, porém com o passar dos tempos essa noção de interação foi se modificando e passou a ser uma relação de convivência, em que um indivíduo possui um contato maior com o outro, não necessariamente de forma intencional, mas espontânea. Sendo assim, as interações dos bebês não podem ser compreendidas sem considerar a existência do outro.

A expressão do bebê e da criança, portanto, é essencial à sua constituição como pessoa. Quando se expressa, seja fazendo um gesto, seja brincando, seja desenhando, seja construindo alguma coisa, fotografando ou gravando uma situação, a criança afirma para si o seu aprendizado e a sua relação com as coisas do mundo que vai conhecendo. É assim também que ela nos comunica sobre o que percebe do mundo ao redor, sua própria história, seus sentimentos.

Ao oferecer bolas e barracas aos bebês, a professora tem um objetivo, uma intenção ao trabalhar com objetos de diferentes tamanhos e cores. Conseqüentemente, eles iriam interagir entre si, sem a atuação de forma direta da professora.

Disponibilizar materiais naturais para as crianças é um excelente proporcionador de interações e trocas de experiências entre os bebês e os materiais.

Os materiais naturais, como conchas, castanhas, nozes, caroço de abacate, rolhas, pincéis, colheres, molho de chaves, bolas de borracha, bolsas de couro, saco de feijões, escova de dente, tampas de lata, penas, apitos, carretel de linha, castanholas e entre outros podem oferecer uma enorme variedade perceptiva ao bebê, pois ele pode manusear por meio da boca, dos ouvidos, dos olhos, do nariz, da pele e dos músculos. (GOLDSCHMIED apud BARCELLA, 2015, p. 51).

Brincando e explorando diferentes materiais que a criança se expressa, sendo essa uma das mais enriquecedoras formas da criança interagir consigo, com o outro e com o mundo. É por meio do lúdico que a criança pode aprender e compreender tudo à sua volta de forma mais leve. Pode-se afirmar que o brincar é a “linguagem” das crianças, uma vez que ele permite que elas interajam de forma natural, com mais facilidade de expressar seus sentimentos e emoções.

O espaço da Educação Infantil permite que a criança desenvolva, de forma espontânea, diversas áreas, como a social, a cognitiva e a motora. Ademais, ela possibilita à criança conhecer suas características e suas habilidades, contribuindo, assim, para sua aprendizagem. É possível citar, ainda, muitos pontos positivos da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças: proporciona momentos de socialização, integração, vínculos afetivos, trocas, autonomia, segurança, autoconhecimento e outros. A criança precisa de um ambiente favorável ao seu crescimento e é nesse espaço que ela irá encontrar, pois o trabalho dentro da sala de aula vai muito além do cuidar. A Educação Infantil ajuda a desenvolver suas potencialidades de forma livre e satisfatória, por meio de brincadeiras e situações de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo oferece a possibilidade de compreendermos um pouco sobre o que é linguagem e como ocorre o desenvolvimento das linguagens dos bebês, sabendo que desde o nascimento as crianças estão em contato com diversas formas de expressão e linguagem, interagindo com pessoas e com o ambiente em situações variadas.

Nesta faixa etária que compreende a etapa creche (de zero a três anos) é pontual a aquisição das linguagens, viabilizando a constituição do pensamento e a fruição literária, desenvolvendo-se nas brincadeiras e jogos a partir dos gestos e movimentos, servindo como base a apropriação dos demais conhecimentos. Desta forma, compreende-se o desenvolvimento da linguagem como forma de comunicação e organização do pensamento, por meio de troca de experiências, diálogos, contação de histórias, exploração, manuseio e análise de diferentes materiais escritos, com imagens e livros infantis, promovendo as capacidades expressivas das crianças ao propor situações concretas envolvendo a fala, o pensamento, a escuta, a atenção, a imaginação. Fica clara a importância da escola de Educação Infantil na vida dos bebês que estão inseridos neste contexto, pois passam de sete a doze horas na escola, sendo que é papel da mesma elaborar uma proposta pedagógica adequada a estas necessidades para o desenvolvimento saudável das crianças.

REFERÊNCIAS

BARCELLA, Kely G. **Prepare-se, o espetáculo vai começar...: cenas de bebês de 6 a 16 meses de idade interagindo entre si. 2015.** 66 f. Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar.** Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso 14 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2009.

LIMA, Elvira Souza. **A criança pequena e suas linguagens.** São Paulo: Editora Sobradinho, 2002

MINDLIN, José. Loucura Mansa. In: SILVEIRA, Julio; RIBAS, Martha (Org). **A paixão pelos livros**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. **Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

SHINCA, Marta. **Psicomotricidade, ritmo e expressão corporal**. São Paulo: Manole, 1991.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO MIDIÁTICO



NATASHA ZAMBROTTI DOMINGOS

Graduação em: Pedagogia pela Universidade ou faculdade: Teresa Martin Ano de conclusão: 2008; Cursando Pós-graduação em Educação Especial; Professora na Educação infantil pela Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

As tecnologias estão inseridas no cotidiano do ser humano mais do que imaginamos, existem várias mudanças ocorrendo claramente na sociedade em que vivemos e com essas mudanças tecnológicas, nos deparamos com a problemática dos desafios de lidar com as tecnologias em prol da educação, a favor da aprendizagem escolar. O mundo da mídia e os crescentes avanços tecnológicos tornaram-se protagonistas permanentes na vida das novas gerações, socializando as crianças em uma espécie de “escola sincronizada” com as instituições de ensino, orientando-as a desenvolver novas habilidades por meio de múltiplas linguagens. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é analisar e compreender a realidade envolvendo os principais aspectos relacionados às contribuições e desafios dos recursos midiáticos e tecnológicos na educação infantil, tendo como público-alvo profissionais e estudantes da educação nesta fase.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Mídias.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o tema o Desafios da educação em tempos de pandemia: A prática pedagógica e as competências para ensinar. A pandemia COVID-19 fez com que o ensino se reajustasse rapidamente, e que a escola sofresse uma metamorfose, conduzindo à criação de novos ambientes educativos mediados pelas tecnologias digitais. O período de isolamento social me fez refletir as práticas pedagógicas, a formação docente e o processo de ensino.

E como objetivos específicos da pesquisa bibliográfica os benefícios que as novas metodologias de ensino trazem para uma aprendizagem mais significativa no ensino a distância. Identificar uma aprendizagem significativa nos moldes atuais da educação EAD. Compreender as contribuições da tecnologia no ensino atual; apresentar por meio de uma pesquisa ampla, os benefícios que as novas tecnologias de ensino trazem para uma aprendizagem a distância significativa.

Assim sendo, este trabalho se justifica porque pretende contribuir com as reflexões acerca da importância e do uso das tecnologias na formação no processo de ensino aprendizagem. Diante disto o trabalho tem como indagação: de que maneira as metodologias ativas de aprendizagem, especificamente o ensino híbrido na modalidade sala de aula invertida pode contribuir para o desenvolvimento de um sujeito crítico, pensante e atuante em uma sociedade que está em constante evolução.

Nessa realidade, a prática pedagógica assume uma forma diferente dos eventos que ocorrem em uma pandemia. Para compreender melhor a doença COVID 19, recomendamos o uso de COVID 19 para doenças que afetam seriamente a vida social e estabelecem relações com ela. Em março de 2020, as escolas do país estavam em isolamento social e seus servidores funcionavam remotamente. Como resultado, eles tiveram que se reinventar e repensar o processo de ensino de um momento para outro, começando presencialmente. Forçar professores e alunos a se adaptarem às novas condições impostas sem um planejamento adequado ou mesmo treinamento de professores.

A situação atual é desafiadora e exige que profissionais da educação e estudantes abandonem os costumes e a sociedade tradicionais profundamente enraizados. Medidas que visam tentar manter a todo custo um sentido de “normalidade” no processo de formação, mas não podemos negar que a educação e a formação escolar tiveram um impacto profundo, principalmente na organização da própria prática pedagógica.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO MIDIÁTICO

Na educação infantil, a integração da mídia e da prática docente é promovida pelo Guia Curricular Nacional da Educação Infantil, que constitui um eixo de instrução nas recomendações pedagógicas curriculares da educação infantil, como o brincar e a interação, para garantir que “[...] Uso de gravadores, projetores, computadores, câmeras e outros recursos técnicos e midiáticos.” (Brasil, 2010, p. 27).

A Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) tornou-se importante para essa visibilidade da necessidade de exposição às mídias e tecnologias no cenário da educação infantil, considerando que é muito cedo para o público infantil começar a manipular dispositivos digitais. Essa iniciativa do SEB/MEC demonstra a consciência da apropriação e interação que já existe no mundo infantil, principalmente no uso de mídias e recursos tecnológicos (eg televisão, celular, rádio etc.). Pois, existindo como sociedade e integradas ao meio em que vivem, as crianças absorvem e utilizam os mais diversos conteúdos por meio desses recursos.

Portanto, o uso da internet, televisão e vídeo na educação infantil também pode proporcionar momentos de lazer e aprendizado. As cores cômicas e as músicas igualmente infantis permitem que as crianças usem sua imaginação e as ensinem a refletir. Nessa possibilidade, as salas de aula recebem rumores de tecnologia e as crianças ganham asas de imaginação.

No entanto, as crianças precisam de atenção instrucional especial quando se trata de usar a tecnologia na sala de aula. Todas as disciplinas da escola devem se engajar nessa tarefa de

compreender melhor as novas linguagens a partir de fontes midiáticas, a fim de adotar uma abordagem adequada e enriquecedora ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, para melhor atender esses alunos mediados na educação infantil, os sujeitos escolares e os mediadores precisam se concentrar em buscar aprender, atualizar-se e preparar-se para atuar de forma mais plena com o público infantil.

A escolarização requer compreender e incorporar mais novas linguagens, decifrar seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e operações possíveis. É importante educar o uso democrático, mais progressivo e participativo da tecnologia, o que contribui para a evolução do indivíduo. (MORAN, 2013, p. 53)

No entanto, entendemos que a educação infantil no contexto midiático ainda é precária, afinal, acompanhar o crescimento da fluência informacional e o avanço tecnológico e a diversidade midiática requer mais do que equipamentos disponíveis, mas também profissionais qualificados para utilizá-los e atender às expectativas dos alunos para a educação infantil.

AS TECNOLOGIAS DE ENSINO PARA UMA MELHOR APRENDIZAGEM

No processo de aprendizagem, não importa qual método é utilizado, mas pode-se observar que é determinado por fatores relacionados à complexidade do problema e diferenças individuais, ou seja, todos possuem um grande volume de conhecimentos e habilidades adquiridos, Atitude e experiência. Desde a infância, esses fatores mudaram a forma como os indivíduos aprendem, o que pode ser comprovado nas seguintes situações que Gil propôs:

Depois de encontrar um problema de matemática na aula, alguns alunos tendem a concluí-lo mais rápido do que outros. Alguns alunos levantam a mão para responder às perguntas mais rápido, enquanto outros são mais lentos. Alguns alunos podem se lembrar facilmente dos assuntos ensinados no dia anterior, enquanto outros esqueceram e precisam se lembrar. (GIL, 2005, p. 58).

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011).

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a

possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

“[...] O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares. [...] Rubem Alves, Escola Ideal – Portal Brasil 2011.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apoderamento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde a criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

A seguir será interpelado o papel do professor no conceito de aprendizado e sua interferência por meio das tecnologias.

A TECNOLOGIA PRESENTE NA SALA DE AULA

Será abordado nesse segundo capítulos como a tecnologia pode estar presente em sala de aula, sendo uma boa ferramenta para cotidiano escolar.

A educação estabelece a base de toda construção e organização humana. Os instrumentos usados em todo percurso neste processo são de grande importância para formação e representação da visão de mundo, para construção de pessoas verdadeiramente participativa e estimulada. Saindo deste ponto é perceptível a urgência de ajustes didáticas no ensino/aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo. Tecnologia vem facilitar o processo de construção ou desenvolvimento de algo ou algum produto.

[...] “Consideremos, então, que a tecnologia é a possibilidade de resolver problemas.” Como afirmou o cientista da informação Silvio Meira (Com Ciência, 2011).

Cada vez mais a tecnologia faz parte da vida cotidiana das pessoas, independente da sua idade. De crianças até idosos apresentam interesse em se interagir com o mundo digital e desta forma adquirir conhecimento e compreensão sobre a área. O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros aspectos do desenvolvimento das crianças, esse método não deve ser imposto ou exigido no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo.

O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente, precisamos ficar vigilantes para que esse mundo tecnológico não impeçam que as crianças cresçam nas suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. Em que o desejo em se relacionar com outros indivíduos e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Segundo Vygotsky (1962 -1978), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de fora para dentro a sua interação com outros indivíduos e com o meio. Ao acrescentar o uso de tecnologias na alfabetização muitos benefícios podem ser considerados,

dessa maneira a criança percebe que a tecnologia pode ter vários papéis em sua vida, estimula que o aprendizado pode ser alcançado pelo meio de um computador, acrescentar a visão da criança em relação as tecnologias, não resumindo apenas ao divertimento.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

O papel do professor, frente às novas tecnologias, será diferente. Com as novas tecnologias pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesse didático-pedagógico, permitindo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados na atividade dos alunos, na importância da interação social e no desenvolvimento de um espírito de colaboração e de autonomia nos alunos. Com as Novas Tecnologias da Informação abrem-se novas possibilidades à educação, exigindo uma nova postura do educador.

A sala de informática é um ambiente pedagógico em que o professor e o aluno podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O presente trabalho realizado, buscamos métodos para atingir os objetivos reais, com a produção de conhecimento efetivo, que possa ser aplicado e principalmente propagado, de forma ágil e eficiente. E também o professor deve sempre estar em constante formação, buscando novas possibilidades e novos recursos e principalmente estar aberto a aprender sempre. Só assim, reconhecerá que os desafios enfrentados no dia a dia em sala de aula, tendo como auxílio as tecnologias, tudo se torna significativo e satisfatório no processo de aprendizagem. Levando em conta o que foi observado sobre o ensino híbrido, percebe-se que o processo de ensino é importante porque proporciona mais interação entre professores e alunos. Portanto, como a tecnologia está cada vez mais presente nos ambientes educacionais, o papel do professor é fundamental, sendo ele o protagonista do processo.

O USO DAS MÍDIAS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O modelo de educação a distância (EAD) se popularizou nos últimos anos e passou de uma tendência para uma necessidade de adaptação às realidades atuais em meio ao isolamento social causado pela pandemia de Covid-19.

Saindo deste ponto é perceptível a urgência de ajustes didáticas no ensino-aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo.

O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros aspectos do desenvolvimento das crianças, esse método não deve ser imposto ou exigido no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo. O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente, precisamos

ficar vigilantes para que esse mundo tecnológico não impeça que as crianças cresçam nas suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. Em que o desejo em se relacionar com outros indivíduos e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Ao acrescentar o uso de tecnologias na alfabetização muitos benefícios podem ser considerados, dessa maneira a criança percebe que a tecnologia pode ter vários papéis em sua vida, estimula que o aprendizado pode ser alcançado pelo meio de um computador, acrescentar a visão da criança em relação as tecnologias, não resumindo apenas ao divertimento.

Desta forma pode-se observar que a tecnologia é uma necessidade mundial, e que a escola deve estar preparada para esta realidade. Temos que estar preparados para este avanço, pois,

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista. (ALMEIDA, 2000, p.78).

A sociedade é caracterizada pela diversidade linguística, pela busca por tecnologias cada vez mais avançadas e pela inserção de práticas pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade da educação

Como todos sabemos, a relação entre tecnologia e educação não é fácil, porque precisa quebrar as barreiras entre tradição e modernidade a inserção de utilizando a cultura digital no ensino tradicional, como ferramenta educacional, a prática docente precisa ser reestruturada, pois ainda existem a necessidade desta suficiência. No Brasil, o uso de produtos tecnológicos na educação básica intensificou-se com a pandemia de Covid-19, força que pode ter implicações complexas para o entrelaçamento múltiplo da educação brasileira. A primeira reflexão é o termo “isolamento social” mediado pelo uso de tecnologias digitais online.

AS MÍDIAS NO COTIDIANO INFANTIL

Nesse "novo normal", os profissionais da educação tiveram que repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem, pois foram obrigados a se reinventar e a promover alternativas que permitem desesperadamente aos alunos o acesso ao conhecimento. Tente "salvar" o ano escolar.

Os professores apresentaram suas práticas pedagógicas de diferentes maneiras. Alguns tentaram ser criativos, para inovar suas práticas, outros monitoraram de perto sua própria ideia de ensino e aprendizagem resilientes para mudar, e outros, perdidos e atormentados sem esse processo reapresentou e mostrou à sociedade uma realidade que tem gerado inquietações, medos, críticas e reflexão, mas ainda requer medidas efetivas que preparem a escola e seus profissionais para situações tão imprevisíveis como são atualmente conhecidas.

Essa “nova realidade” também amplia o espaço de debate e reflexão sobre questões que historicamente têm temperado a educação. Relacionando o momento atual por meio de comparações

na trajetória histórica que a educação já percorreu, nos processos de inovação pedagógica, na autorregulação, na construção da autonomia, nos professores e alunos para superar o fracasso escolar, para ganhar espaço e nas competências e habilidades de que os professores precisam, enfrentar os desafios que surgem do ensino e da cultura digital (elementos que sustentam a prática pedagógica hoje) em tempos de decadência. A partir dessas considerações, pretendemos com este texto refletir sobre essas relações que decorrem do ensino e se estabelecem na prática pedagógica no contexto atual. Barbosa (2009, p.31) afirma:

Os avanços da ciência nos mostraram a importância da interação social para o desenvolvimento da criança, desde cedo, e a importância do diálogo com as famílias, professores e a linguagem simbólica das demais crianças. A formação dos filhos ocorre no processo de interação, negociação ou oposição aos outros.

Os recursos midiáticos e tecnológicos proporcionam as mais diversas formas de aprendizagem e descoberta no cotidiano das crianças, e isso se reflete na educação. Nesse sentido, o estudo de Bourscheid e Noal (2011, p.15) afirma:

[...] Entre as crianças pesquisadas, o meio mais acessível foi a televisão. Outras tecnologias e mídias como celulares, computadores, rádios e livros também são importantes e seu uso pode impactar no processo educacional.

Nesse "novo normal", os profissionais da educação tiveram que repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem, pois foram obrigados a se reinventar e a promover alternativas que permitem desesperadamente aos alunos o acesso ao conhecimento. Tente "salvar" o ano escolar.

Os professores apresentaram suas práticas pedagógicas de diferentes maneiras. Alguns tentaram ser criativos, para inovar suas práticas, outros monitoraram de perto sua própria ideia de ensino e aprendizagem resilientes para mudar, e outros, perdidos e atormentados sem esse processo reapresentou e mostrou à sociedade uma realidade que tem gerado inquietações, medos, críticas e reflexão, mas ainda requer medidas efetivas que preparem a escola e seus profissionais para situações tão imprevisíveis como são atualmente conhecidas.

Essa "nova realidade" também amplia o espaço de debate e reflexão sobre questões que historicamente têm temperado a educação. Relacionando o momento atual por meio de comparações na trajetória histórica que a educação já percorreu, nos processos de inovação pedagógica, na autorregulação, na construção da autonomia, nos professores e alunos para superar o fracasso escolar, para ganhar espaço e nas competências e habilidades de que os professores precisam, enfrentar os desafios que surgem do ensino e da cultura digital (elementos que sustentam a prática pedagógica hoje) em tempos de decadência. A partir dessas considerações, pretendemos com este texto refletir sobre essas relações que decorrem do ensino e se estabelecem na prática pedagógica no contexto atual.

Desse modo, apresentam-se abordagens teóricas que permitem compreender as complexidades da prática educativa de professores que vivem e trabalham em tempos de pandemia. Com isso em mente, iniciaremos um diálogo com as contribuições de Perrenoud (2002) para compreender as competências e habilidades exigidas de um profissional e enfrentar os desafios que se colocam no contexto educacional atual, iniciar uma discussão que estabeleça conexões entre a prática pedagógica e o contexto atual e ampliar a possibilidade de reflexão sobre a educação e o processo de ensino

e aprendizagem em tempos de crise.

Alguns elementos que estimulam o destaque dos principais desafios representam uma síntese das considerações expostas ao longo do texto e permitem ampliar o debate sobre o contexto educacional pós-pandêmico.

CONCEITUAR A LUDICIDADE (JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em educação infantil, o educador das crianças, Friedrich Froebel é imediatamente lembrado pelos educadores, isso porque ele foi um dos primeiros a considerar o início da infância como ponto de partida para a formação de pessoas e por utilizar os jogos como recurso facilitador da aprendizagem e ressalta que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança. Quando a criança está brincando, também está adquirindo capacidades físicas, intelectuais e linguísticas, quando não brinca deixa de desenvolver tais habilidades e pleno domínio da sua cognição fazendo dela um agente fundamental da própria aprendizagem.

Quando brinca a criança aprende conceitos de divisão, compartilhamento, adquire cultura, desenvolve seu raciocínio tudo isso de modo consistente.

Cabe ao professor reinventar sua prática pedagógica, introduzir os jogos, as brincadeiras e os brinquedos tendo um olhar educador, desenvolvedor, o brinquedo e os espaços escolares estão longe de serem meros distratores, eles são meio de conhecimento, e amplificadores de linguagem pedagógica, aquilo que não é, muitas vezes assimilado em um conteúdo pragmático, terá mais chances de ser compreendido por meio de uma representação concreta que pode ser um brinquedo, um jogo ou uma brincadeira, de modo, se considerarmos que a criança pré-escolar utiliza a intuição como meio de aprendizado, e, por consequência adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 2005, p. 36). Sendo assim o lúdico crucial para toda criança, seja ela rica ou pobre, negra ou branca, as atividades lúdicas devem fazer parte de qualquer rotina, de qualquer idade e deve estar no Projeto Político Pedagógico das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando estas tecnologias cada vez mais a realidade das salas de aula, ao cotidiano educacional e contribuindo para o bom uso das ferramentas no processo de alfabetização nas escolas públicas e privadas. Portanto o professor deve ser o porto seguro dessas empreitadas infantis, que devem ser feitas com alguma orientação, mas sempre com muita liberdade na transposição de barreiras na alfabetização. Uso da tecnologia em sala de aula auxilia as crianças na assimilação dos conteúdos e possibilita que tenham acesso ao mundo da cultura digital. A sala de informática é um ambiente pedagógico em que o professor e o aluno podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades

do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O presente trabalho realizado, buscamos métodos para atingir os objetivos reais, com a produção de conhecimento efetivo, que possa ser aplicado e principalmente propagado, de forma ágil e eficiente. E também o professor deve sempre estar em constante formação, buscando novas possibilidades e novos recursos e principalmente estar aberto a aprender sempre. Só assim, reconhecerá que os desafios enfrentados no dia a dia em sala de aula, tendo como auxílio as tecnologias, tudo se torna significativo e satisfatório no processo de aprendizagem.

Este trabalho de pesquisa contribui para a compreensão das realidades do uso de recursos midiáticos e tecnológicos por profissionais da educação infantil em suas práticas pedagógicas e propõe métricas que apontam para os desafios e contribuições dos recursos midiáticos e tecnológicos na educação. .

O fato é que estamos diante de uma situação de mudança que afeta a educação. Essa situação visa eliminar o debate, mas apenas para uma compreensão mais clara do processo, o que requer um aprofundamento teórico e epistemológico mais profundo.

A crise da pandemia de Covid-19 é uma experiência para que se aprenda a superar lacunas e deficiências educacionais prestados aos alunos do país na compreensão de fragilidades, medos e silêncios, essas fragilidades, medos e silêncios tornaram-se mais evidentes no ambiente educacional, comprovando a importância da escola, ou seja, professores que promovem o processo interativo na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

AITÉ, Lourdes. **Socióloga defende o papel do professor e propõe mais momentos de reflexão sobre a pandemia**. Porvir. 2020. Disponível em: <https://porvir.org/sociologa-defende-papel-do-professor-e-propoe-mais-momentos-de-reflexao-durante-pandemia/>. Acesso 15 abr. 2023.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia: um diálogo entre a Psicopedagogia e a Educação**. 2. ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

DICIO. Dicionário online de português Dicio. **Epidemia**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/epidemia/>. Acesso 15 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, João Francisco Lopes. **A pedagogia e o cenário pós-moderno: sobre as possibilidades de continuar educando**. Educere et Educare: Revista de Educação, Cascavel, v. 5, n. 10, p. 1-12, 2010.

LUTZ, Mauricio Ramos et al. **Ensino híbrido: experiências de sala de aula no ensino superior**. 2018.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. São Paulo: Artmed, 2003.

THURLER, MG. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre (RS): ARTMED, 2002.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Ciências da Educação, n. 8, 2009, p.7-22.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREL, Heloísa. **Em quarentena 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual**. Instituto Península, 27 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/>. Acesso 15 abr. 2023.

MOROSINI, Marília Costa. Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário. Brasília, DF: INEP, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. 2007. Disponível em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novo_a/livreto_novoa.pdf. Acesso 15 abr. 2023.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EDUCAÇÃO ESCOLAR POR MEIO DA LUDICIDADE: UMA RELAÇÃO DE APOIO E ATENÇÃO



NATIELE CAVALCANTI DE LIMA

Licenciatura em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2012); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Prof. Franklin Augusto de Moura Campos e na EMEF Dom Pedro I.

RESUMO

A definição de atividades lúdicas (e artísticas) como contribuição para o desenvolvimento infantil pode ser entendida no contexto mais amplo do investimento na primeira infância como um objeto educacional. Seria, portanto, aprender por distrair-se e divertir-se aprendendo: se a escola forma brincando, então também se podem buscar em casa alguns jogos formativos, enfim, introduzir a escola e a família. A difusão dos “jogos educativos” para as idades mais tenras tornou-se um lugar comum no discurso sobre a criança, bem como do lúdico no desenvolvimento da criança. As aplicações que desmembram habilidades hierarquicamente e geneticamente funcionais, cognitivo, social desenvolvidas nesse ou naquele tipo de jogos (exercício, montagem, regras simbólicas, simples ou complexas), bem como o modo com o qual o conhecimento científico é difundido, guias e manuais de criação a criança se dedica ao local de desenvolvimento reservando um lugar especial para a importância do brincar no desenvolvimento da criança, afirmando que o jogo é para a criança uma atividade essencial, necessária ao seu equilíbrio e ao seu desenvolvimento global, psicomotor, emocional e social.

PALAVRAS-CHAVE: Ludopedagogia; Educação; Cognitivo; Desenvolvimento; Escola.

INTRODUÇÃO

O termo Ludopedagogia engloba tanto a pedagogia do brincar quanto a dos jogos. Isto é, por um lado, o uso de brincadeiras e jogos na aprendizagem, mas mais sobre uma metodologia de aprendizagem baseada em brincadeiras.

O brincar é, sem dúvida, um instrumento de aprendizagem intimamente ligado à mobilização de cinco gestos mentais: atenção, compreensão, memorização, reflexão e imaginação.

A chegada das habilidades pedagógicas em nossas escolas permite que os jogos passem

pela porta da frente na sala de aula. Jogar um jogo de estratégia, cooperativo, linguístico, requer a mobilização de muitos recursos: conhecimento, know-how e habilidades para alcançar o objetivo definido pelos autores dentro das regras do jogo.

Em cada jogo, uma nova tarefa complexa para resolver. Além disso, as ações do jogo dos adversários são quase imprevisíveis e o perigo (lançamento de dados, cartas de desenho) é um mecanismo lúdico bastante difundido que pode mudar rapidamente a "cor" de um jogo enquanto diversão.

Ao contrário de brinquedos de exercício (sensorial, motor ou manipulativo), simbólico (de papel, encenação de produção gráfica com dois ou dimensões) ou conjuntos (construção, layout ou edição científica), os jogos de tabuleiro respondem a usos específicos, perfeitamente enquadrados por regras previamente aceitas pelos jogadores. Estas são "armadilhas lúdicas" [ii] que forçarão o jogador a fazer escolhas ao longo do jogo.

O brincar mobiliza ou desenvolve recursos (vocabulário, conhecimento), habilidades disciplinares (lógica, por exemplo) e muitas habilidades transversais (autonomia, empatia, cooperação etc.). Por natureza, o jogo da sociedade é também um exercício de socialização, de convivência ou mesmo de cidadania.

Na escola, a pedagogia do brincar integra-se sem dificuldade à pedagogia ativa. A mecânica lúdica do jogo por si só traz motivação para os jogadores. Ao contrário de uma atividade típica de aprendizado, o resultado não importa. O jogo oferece um desafio não sem riscos e incertezas, e o ambiente do jogo mergulha os jogadores em um cenário espaço-temporal que está fora de sintonia com a realidade. Isso permitirá que ele aceite o erro e confie nele para obter lucro, um aprendizado e uma experiência positiva.

O jogo é, portanto, tanto uma ferramenta de aprendizado como uma ferramenta maravilhosa para a escola de remediação ou reinserção, porque a atividade em si é motivadora e fundamentalmente diferente de outras técnicas de aprendizado que o jovem necessita todos os dias em seu ambiente escolar.

A Ludopedagogia é um método utilizado na formação em seu contexto de trabalho para torná-los cientes do jogo de um conceito particular (importância da comunicação em uma equipe, importância de ouvir em um ato, operação de liderança etc.). Como o contexto é alterado e o participante não é colocado em uma situação como parte de seu trabalho, ele aceita mais facilmente cometer erros e aprender com eles. O aspecto divertido de ensino facilita a adesão e envolvimento dos alunos.

LUDOPEDAGOGIA, QUANDO O ALUNO ENTRA EM JOGO

Ludopedagogia é o conjunto de ferramentas que permitem aprender por meio dos jogos, este método não substitui as outras técnicas, mas busca completá-las. É a variedade de abordagens que promove a aprendizagem. Cartas de baralho ou tijolos de construção não são, portanto, fúteis nem inúteis, uma vez que seu uso é voltado para objetivos educacionais reais. O jogo não se limita a uma

simples função quebra-gelo. Isso realmente permite o desenvolvimento e a aquisição de habilidades.

Um método de abordagem ludopedagógico desperta emoções e propicia afeto. Segundo as neurociências, o jogo pode capturar e ressuscitar a atenção dos participantes. Ao estimular os sentidos e o movimento, ele ancora as habilidades mais profundamente. Entende-se espontaneamente, o cérebro humano não é capaz de armazenar muita informação destilada por meio de um aplicativo de imagem estático. O jogo e os sentimentos implicam e criam uma memória muito mais forte (BERTOLDO, RUSCHEL, 2012).

A ludopedagogia é uma maneira de libertar o cérebro para dar espaço ao aprendizado. O principal interesse da ludopedagogia, é claro, a implicação dos alunos. Mais envolvente, também é essencial em um projeto de ensino à distância. Fortalece a participação, evita o abandono e mantém a atenção.

O conhecimento ludopedagógico é adaptado para todo o público, mesmo o mais refratário. Como em qualquer método de ensino, é especialmente a postura do professor que faz a diferença, especialmente porque ajuda a proteger o aluno em face do desconforto, fonte de aprendizagem. Na prática, o uso da ludopedagogia pelo professor não é uma obrigação. O essencial é o seu carisma. Sua capacidade de despertar uma emoção para enraizar uma memória.

Um método de ensino ludopedagógico joga com o efeito da surpresa. Por meio de uma sequência de instruções, alternamos e pensamos sozinhos, trocamos com outros participantes e nos movemos. Este processo provoca uma gama de diferentes emoções, suspense, prazer, frustração etc. Não há, no final, um vencedor nem um perdedor, mas uma maior atenção e desapego que facilitam o aprendizado (BERTOLDO, RUSCHEL, 2012).

Essas atividades levam a criança a agir e reagir com os outros e a permitir que desenvolva empatia e cooperação, crie conexões significativas e aprenda os fundamentos da comunicação. Integra a dimensão das percepções sensoriais, habilidades motoras finas e habilidades motoras globais que permitem que a criança aprenda e adquira noções relacionadas ao diagrama corporal (BERTOLDO, RUSCHEL, 2012). A criança desenvolve habilidades que lhe permitirão adquirir mais autonomia, coordenação e flexibilidade em suas ações, como comer, vestir-se e andar sozinho.

PROCESSO EDUCACIONAL E EMOCIONAL COGNITIVO

As atividades desenvolvem a confiança, o conhecimento e a autoestima das crianças. Eles promovem a interação para desenvolver habilidades interpessoais e permitem que a criança desenvolva um relacionamento saudável e empático com os outros. O circuito também integra a dimensão naturalista, propondo atividades que estimulam a consciência e o conhecimento da natureza, a capacidade de classificar, discriminar, reconhecer, usar o conhecimento sobre a natureza e reconhecer vestígios de animais e modelos de vida na natureza.

A Ludopedagogia oferece recursos para estimular e despertar o raciocínio, a lógica e as habilidades de alfabetização das crianças. No mesmo contexto, a aprendizagem da língua e da

linguagem oral e escrita, a fonologia e a pronúncia estão associadas às atividades de desenvolvimento de habilidades em matemática, concentração, memorização e aprendizagem de números e figuras geométricas. É também um circuito que facilita a expressão verbal de sentimentos, a compreensão de uma linguagem falada e permite a aquisição de vocabulário.

As várias atividades educacionais fazem com que a criança construa seu conhecimento interagindo com o mundo ao seu redor, ao fazê-lo, ele aprende a aprender. O ambiente e o comportamento dos adultos são dois fatores que estruturam o desenvolvimento harmonioso do cérebro. Representam da mesma forma recursos para reflexão, planejamento, escolha e acompanhamento de programas neuro-ludopedagógicos para estimular, despertar e acompanhar efetivamente o desenvolvimento global e o sucesso socioeducativo. As metodologias cognitivas para funções executivas e habilidades metacognitivas contribuir para o desenvolvimento da juventude, as habilidades do futuro: o desenvolvimento do pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, cooperação e espírito empreendedor, a fim de promover o sucesso acadêmico e antecipar a integração e adaptação socioprofissional ao mercado de trabalho em constante mudança.

Os alunos serão confrontados com uma série de exercícios, técnicas, ferramentas e circuitos ludopedagógicos. Essas diferentes atividades contribuem para o despertar e ativação de diferentes capacidades, mental, afetiva e física. Eles também contribuem para a concentração, atenção, desenvolvimento de memória e gerenciamento de tempo. Os alunos aprendem técnicas para estimular e despertar funções executivas, bem como metodologias para fortalecer funções cognitivas e mecanismos cerebrais para aprender a aprender e desenvolver motivação e perseverança na aprendizagem. A ciência visa desenvolver competências interdisciplinares e implementar técnicas e métodos de aprendizagem eficazes de acordo com o perfil de cada aluno. Ao desenvolver habilidades metacognitivas, os alunos adquirem um método eficaz de aprender e desenvolver sua autonomia.

INFÂNCIA, BRINCAR E AS PERSPECTIVAS LÚDICAS DO MUNDO SOCIAL

Ao invés de uma revisão abrangente, delinear uma visão panorâmica de algumas obras (por vezes antigo e bem conhecido), que, não sendo sempre explícitas, convergem em nossa opinião para mostrar todo o interesse de um questionamento cruzando a infância, o jogo e o mundo social. Queremos sugerir, ao fazê-lo, a partir de um estudo de jogos e brinquedos como uma entrada heurística para acessar os processos de construção social da realidade e das identidades.

“[...] na brincadeira faz-de-conta, os objetos perdem a sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a agir independentemente daquilo que ela vê. Uma colher se transforma em um avião, um cabo de vassoura em um cavalo. Na brincadeira a criança aprende a comportar-se não somente pela percepção imediata dos objetos, ou pela situação que a afeta de imediato, mas pelo significado desta ação. O jogo fornece um estágio de transição em direção à representação, desde que um objeto seja um pivô da separação entre o significado e o objeto real.” (VYGOTSKY, 1989; p.67).

As atividades lúdicas devem voltar-se para o entendimento do ambiente, assim como, estimular a imaginação e, acima de tudo, divertir educando. Como em qualquer processo de socialização os pais costumam pensar no brinquedo "certo" para seu filho antes de adquiri-lo. Mas como reconhecer brinquedos de alta qualidade educativa ou como você saber se o brinquedo é seguro? Os jogos de

hoje muitas vezes fornecem padrões de pensamento, em que a criatividade individual e a imaginação das crianças nem sempre são suficientemente estimuladas. Mas também existem jogos digitais que - usados com medida e objetivo - permitem que as crianças experimentem e aprendam. Além disso, deve também ser observado que, cada vez mais brinquedos específicos de gênero estão voltando ao mercado e, portanto, uma distribuição clara dos jogos já ocorre em uma idade jovem. Mais importante do que regar as crianças com brinquedos, é dar-lhe espaço e tempo para brincar, no qual ela possa expressar sua própria imaginação.

“Lúdico é um termo usado para situações em que o indivíduo está vivendo em uma ilusão criada quando se participa de uma brincadeira ou jogo, algo ‘fora da realidade’ que nos dá prazer e alegria em participar. A palavra ‘ilusão’ vem do latim e significa in ludere ou ‘no lúdico’ em português.” (SOBRAL, 2011 p.2)

O acompanhamento especializado de um pedagogo pode ser de vital importância nesse processo laboral com o lúdico, pois propicia por meio de estudos resultados no campo das habilidades que podem incidir num resultado de conteúdo educacional por meio, por exemplo, de imitação, brincadeira com outros etc., profissionalmente mediado.

PARADIGMAS EM TORNO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO

O paradigma educacional vigente e as práticas atuais de ensino e aprendizagem não promovem – em muitos casos – o componente lúdico como um recurso para promover a aprendizagem formal na Educação Primária e Secundária. Na verdade, o lúdico não aparece na ordem em que o currículo é estabelecido e na gestão da educação primária, a abordagem lúdica recomendada na área de Educação e mais especificamente na área da linguagem sugere que usando textos orais simples o caráter lúdico se inicia na ordem referente ao ensino e aprendizagem na fase inicial das crianças.

No entanto, uma das tarefas mais importantes previstas em todos os planos e programas de estudo é preparar um estudante altamente qualificado e competente, que leve os alunos a desempenhar um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, a fim de desenvolver habilidades de generalização e intelectuais que lhes permitam orientar-se na busca e processamento das informações e que permitam de maneira rápida e independente poder aplicar os conhecimentos adquiridos de forma ativa e criativa. Consideramos que o componente lúdico pode facilitar essas tarefas nas escolas em geral e especificamente naquelas que possuem salas de aula multiculturais para algumas das propriedades que caracterizam os jogos. A ação na fonte, como Vygotsky e Piaget explicaram, Piaget leva à complexidade organizacional das ações ao símbolo e Vygotsky seria o sentido social de ação que caracteriza a ação do jogo, e o conteúdo do que é e o que quer representar em sua execução. Eles têm, como uma forma de atividade humana, um grande potencial emocional e motivacional, porque, os jogos são uma das atividades humanas raras que vão além das barreiras geográficas, políticas, sociais, culturais e linguísticas e quando essa atividade é introduzida em nossa rotina de ensino, os alunos a valorizam como um elemento positivo intrínseco.

“Com o aparecimento do jogo simbólico a criança ultrapassa a satisfação da manipulação, e vai começando a assimilar a realidade externa ao seu eu. Dessa forma, o jogo simbólico é usado como encontro de satisfação fantasiosa, por meio de compensação, de superação de conflitos e preenchimento de desejos”. (GIACOMETTI BARCELOS e DIAS, 2013. p, 1104).

O jogo lúdico é concebido como uma atividade educativa que influencia e dá dimensões aos artifícios do processo educativo dando significado ao conceito de felicidade, não castrando sua criatividade e a necessidade de construir conhecimento.

“Não há dúvida de que o jogo se deve definir como uma atividade livre e voluntária, como fonte de alegria e de diversão. Um jogo em que se está obrigado a participar deixaria de ser um jogo: se constituiria em coerção. Obrigatório ou simplesmente recomendado, perderia uma de suas características fundamentais: o fato de que o jogador se entrega a ele espontaneamente, de bom grado e por seu gosto, tendo cada vez mais a total liberdade de preferir se retirar, o silêncio, o recolhimento, a solidão ou uma atividade fecunda” (CAILLOIS, 1986, p. 31 Apud PEREIRA, 2015. p, 173).

A formação em questão envolve respostas a situações ou problemas relacionados com a vida, a fim de promover o desenvolvimento de competências relacionadas com a aprender a viver em comunidade. A atmosfera prática pedagógica que caracteriza a proposta tal como identificado pelo ar emana de liberdade, criatividade e racionalidade, sem descuidar da formação do corpo discente, uma vez que serve a transformação de áreas cognitivas, físicas e socioemocionais.

O lançamento de uma metodologia lúdica requer o desenvolvimento de habilidades de ensino, como a capacidade do profissional para a partir de sua prática para conhecer e compreender os problemas, desafios e mudanças que afligem o sujeito e seus arredores, priorização e a síntese que faz com que estes, de forma criativa e respeitosa o leve a assumir efetivamente os desafios colocados pelo ensino. A inclusão do jogo lúdico no processo de aprendizagem possibilita internalizar e transferir conhecimentos para que estes se tornem significativos, assim como atenção é dada ao desenvolvimento socioemocional daqueles que participam e criam o próprio caminho.

ENTRE O LÚDICO E A PRÁTICA DOCENTE

A experiência de trabalho em sala de aula com elementos lúdicos, como jogos de tabuleiro ou eletrônicos, permitiu desenvolver reflexões sobre a prática docente, pois durante o processo e seu acompanhamento foi realizada uma troca de conhecimentos e experiências que permitiram localizar e atuar nas áreas de maior necessidade. Observa-se também que a comunicação entre os participantes possibilita cooperação e respeito pelas normas previamente acordadas, as quais podem vir a ser aceitas, aplicadas e valorizadas. Esse movimento traz a ação objetivada progresso no que se refere ao processo de socialização dos alunos, destinando-se a representar uma prática de ensino e aprendizagem significativa, inserindo o jogo no ambiente escolar como uma experiência de lazer e socializante, caráter entendido como o elemento que favorece o desenvolvimento de valores e permite o autoconhecimento, regulação e aprendizagem. Essa prática tem a vantagem adicional de poder ser aplicada em qualquer área. Este processo contribui para o enriquecimento pessoal dos professores, uma vez que lhes permite explorar as possibilidades metodológicas do trabalho em equipe.

“Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, [...] este é

o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica o brincar como um modo de ser e estar no mundo; [...] como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos”. (BRASIL, 2006 p. 9)

O exercício da prática educativa por meio do uso do brincar como estratégia metodológica para a promoção da aprendizagem significativa pode garantir qualidade na formação para a vida profissional e pessoal do corpo docente. Isso nos convida a destacar a abordagem baseada em competências, como a orientação didática para a promoção da aprendizagem relevante pela comunidade de professores, que é diretamente responsável pela geração de modelos de ensino baseados em processos que garantam a qualidade. A concepção de uma prática de ensino lúdico é entendida como uma projeção do desenvolvimento humano enriquecida pela aprendizagem destinada sob a metodologia baseada na fundamentação de um universo que faz parte da diversão, embora não escape o dito conceito.

O jogo lúdico deve dar origem a cognições ambientais de experiências para o desenvolvimento de competências de professores e alunos, para o qual se faz necessário, o conteúdo motivacional do jogo – vai motivar o participante a reconhecer o que é necessário para resolver uma determinada ação ou situação problema – pois se o jogo se furtar em promover essas reflexões acaba por esvaziar seu sentido, então não há diversão nem tampouco significado de ordem preparatória. Seria um puro jogo para a execução de uma tarefa, seja manual ou intelectual, e não responderia aos propósitos de importância para a aprendizagem na formação atual do ser.

PROFESSORES E A ATUAÇÃO CONSTANTE

Muitas condições que hoje são exigidas ao professor para exercer o seu papel objetivam a busca do desenvolvimento de uma prática pedagógica canalizada para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para construir o conhecimento com autonomia e responsabilidade, permitindo que as decisões para os problemas que possam surgir ao longo de sua vida pessoal e profissional sejam sanadas de maneira plena, ou que perceba a incompletude do ser e possa buscar métodos de inserção e conhecimento significativos aos alunos.

“A brincadeira e o jogo são as melhores maneiras de a criança comunicar-se sendo um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. É por meio das atividades lúdicas que a criança pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior. Ela irá aos poucos se conhecendo melhor e aceitando a existência dos outros, estabelecendo suas relações sociais” (PINTO; LIMA, 2003, p. 5).

A compreensão necessária da relação que existe entre social e educação por meio do desenvolvimento de atividades de formação realizadas por estratégias metodológicas com projeção humana, enriquecida pelo prazer de conhecer e aprender, responsável por facilitar a promoção de uma aprendizagem libertadora, guiados pela excitação, incerteza e desafio cognitivo, demonstram a necessidade da diversão das estratégias metodológicas que permitam a aprendizagem para promover características funcionais, permanentes e contextualizadas para se projetar mais propriamente na vida. Portanto, considera-se que as habilidades requeridas para uma prática lúdica de ensino são

diversas e complexas para serem declaradas em sua totalidade, uma vez que derivam de um processo de auto exploração da prática valorizada como individual. Além disso, os requisitos também são causados pelas necessidades do público-alvo e pela dinâmica desenvolvida no ambiente educacional.

Ter a competência para planejar, estruturar, executar e implementar uma prática pedagógica lúdica requer buscar o apogeu da prática atual na área de atuação. Isto implica que os professores devem desenvolver a competência de conhecimento capacitação de sua disciplina e sua relação com outros conhecimentos, intercalando informações, resumindo sua relação, evidenciada funcionalidade para a vida e orientando os alunos para transformar, reconstruir e formar um amálgama de conhecimento útil para o indivíduo, bem como para o coletivo. Além disso, quem pretende formar com orientação lúdica deve desenvolver uma concorrência para projetar dispositivos didáticos que contribuam para o desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo e social do corpo estudantil, despertando o trabalho em equipe, promover o interesse em aprender com a disciplina meta, o que levou a fazer decisões, inter-relacionando conhecimento e levando à construção de juízos, noções e ideias que permitam fortalecer, conferir e reinventar o conhecimento.

AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A LUDICIDADE E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Aprender com as experiências é uma habilidade assimilada no processo de evolução do ser humano. Esta habilidade se deve, em grande parte, às funções executivas, aspectos complexos da cognição que exigem a seleção de informações guardadas na memória, elaboração, controle e plasticidade cognitiva. Essa função é responsável pelo comportamento direcionado para atingir objetivos, pelas ações espontâneas, autônomas e guiadas para objetivos e metas. Quando bem desenvolvidas, as funções executivas possibilitam a autonomia do indivíduo para superar dificuldades cognitivas. (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com o que afirma Bacelar (2009, p. 25) sob a ótica de Piaget, “[...] a criança já nasce com as pré-condições neurológicas do conhecimento, mas as condições de fato se dão por meio de atividades que ele denomina jogos (de exercício, simbólicos e de regras, conforme as idades)”.

Ao utilizar jogos que solicitam conhecimentos matemáticos, por exemplo, o objetivo do educador deve ser o de provocar o interesse e o prazer dos alunos em aprender determinado conteúdo, pois o ensino por meio dos jogos, além de alterar a rotina da sala, permite que o processo de aprendizagem se torne interessante, interativo, divertido, facilitando a aquisição de habilidades para a aprendizagem.

Ao mergulhar no universo do jogo o aluno vai pensar, refletir, analisar, levantar hipóteses e testá-las para vencer. Ao utilizá-los nas atividades desenvolvidas durante as aulas diárias, o educador explora todo o potencial do jogo como o processo de solução, registros de discussões e o esclarecimento de possíveis dúvidas que poderão surgir a respeito das regras. Os jogos são excelentes oportunidades para que as crianças se apropriem de conhecimentos importantes, promovendo a autonomia e a socialização por meio da interação.

A partir das diversas investigações sobre o desenvolvimento infantil, Piaget (1985) construiu

uma teoria por meio da qual faz conhecer a sua compreensão do universo da criança, de que forma ela se comunica com a realidade exterior e como acontece o processo de afirmação da personalidade.

O desenvolvimento do ser humano, para ele, vai do período sensório-motor em direção ao período das operações representativas e formais. Apresenta uma explicação de como a criança pensa, como desenvolve a linguagem, o juízo e o raciocínio, as noções de tempo e espaço, como se dá a representação infantil, a percepção e a afetividade. Os mecanismos de assimilação e acomodação são utilizados para explicar a aquisição do conhecimento. (BACELAR, 2009, p. 34).

Para a psicologia infantil, nesses momentos de brincadeiras, as crianças criam personagens segundo os laços que mantêm dentro de seus grupos sociais, o que merece atenção dos educadores por ser uma atitude genuína, em que ela se utiliza do seu potencial criativo e da imaginação para relações afetivas que fazem parte do mundo real. Por intermédio dos jogos e brincadeiras a criança interage e exercita a imaginação enquanto experimenta papéis que podem ser considerados como um espelho do que vivencia no seu contexto social.

Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova (VYGOTSKY, apud OLIVEIRA, 2012, p.14).

Ao explicar o processo de transição das primeiras emoções elementares para as experiências emocionais superiores, Vygotsky (1984) afirma que as emoções passam por transformações, deixando sua origem biológica e passando a constituir-se um fenômeno histórico-cultural.

Para Vygotsky (1984), a constituição do sujeito é um movimento dialético entre o desenvolvimento e a aprendizagem, motivo pelo qual ambos caminham juntos e se relacionam.

Segundo Vygotsky, a interação social é importante no processo de construção das funções psicológicas humanas. O sujeito se desenvolve individualmente num ambiente social e nas relações com outros sujeitos. O contato entre os indivíduos, as intervenções e as trocas de experiências permitem que os mesmos se constituam enquanto sujeitos que são capazes de pensar a realidade e transformá-la, os sujeitos que possuem mais experiências contribuem no processo de desenvolvimento daqueles que ainda são imaturos. (CARMO et al, 2017, p. 12906).

Dessa forma, é possível afirmar que a infância é uma construção histórica e social, na qual os processos de socialização se diferem, pois, as relações que as crianças estabelecem com as pessoas com quem convivem ajudam-nas a compreender melhor a realidade à sua volta. O brincar é um espaço de aprendizagem no qual a criança age como se fosse um adulto, retratando simbolicamente o que mais tarde será uma vivência real. Embora expresse somente o que mais gosta, quando brinca, a criança aprende a se subordinar às regras das situações que reconstrói. (VYGOTSKY apud LEAL, 2012, p. 22).

Além do prazer que a atividade lúdica proporciona, é importante considerar a seriedade com que a criança se dedica à brincadeira. Ela favorece o desenvolvimento individual, promove a internalização das normas sociais e a manifestação de comportamentos mais avançados do que aqueles demonstrados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

De acordo com a teoria psicogenética de Henri Wallon (1975), o desenvolvimento humano depende tanto da fisiologia quanto do meio social em que o indivíduo está inserido em determinado momento histórico e cultural. As condições orgânicas definirão como se darão as suas interações com o meio físico e social e dependerão, de forma recíproca, dos recursos e exigências de ambos para que se dê sua adaptação, tornando evidentes as relações complementares entre eles.

A posição teórica de Wallon era contrária à percepção do ser humano de modo fragmentado, voltando-se para uma fusão dos conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo), numa assimilação dinâmica entre o orgânico e, predominantemente, o social. Dessa forma, a criança, ele atribui à criança o status de sujeito de direitos e não a de um ser inacabado.

Segundo as concepções de Henri Wallon (1981), o jogo, como proposta pedagógica favorece a relação e a interação entre os pares. Enquanto brinca, a criança estabelece decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria possibilidades de invenções.

Os primeiros anos de vida de uma pessoa necessitam de experiências perceptivas, ricas, para que ela construa um banco de dados de percepções sensoriais significativo em sua memória. Nesse aspecto, as brincadeiras representam uma ponte entre a fantasia e a realidade, que passa por complexas operações psicológicas e leva a criança a buscar a solução de conflitos utilizando a imitação, ampliando suas possibilidades linguísticas, psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas. As brincadeiras levam as crianças a formar conceitos, relacionar ideias, estabelecer relações, desenvolver a expressão ora e corporal, reforçar habilidades sociais, integrar-se na sociedade e construir seu próprio conhecimento. (SIMÃO e SILVA, 2009)

Há, portanto, um aporte teórico considerável que embasa a concepção de que a relação entre ludicidade e aprendizagem é relevante, apontando caminhos para as práticas pedagógicas recomendáveis no âmbito da educação infantil. Para que a aprendizagem aconteça, é necessário que se estimulem mecanismos de atenção, memória e esquecimento, linguagem, levando em consideração todos os aspectos do indivíduo: biológico, social, psicológico e cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível acreditar que a função educacional e social que os contextos de aprendizagem preenchem para a melhoria da qualidade de vida de quem as conforma, requer um processo de formulação, reformulação e planejamento sistemático das práticas pedagógicas a serem promovidas. Assim, o desenvolvimento de habilidades e competências de ensino destinadas a promover uma prática pedagógica lúdica é uma das armas que fornecem aos alunos ferramentas fundamentais para a tomada de decisões na vida e na sociedade em geral.

O desenvolvimento de competências de ensino significa enfocar a busca de novas formas de garantir a qualidade educacional nos ambientes de aprendizagem, a promoção da aprendizagem que corresponde a aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer, a transcendência de uma mecânica que transmite conhecimento por meio de uma que potencialize a produção e a construção autônoma do conhecimento, bem como práticas pedagógicas inovadoras

que permitam dirigir a formação inicial e contínua dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania, bem como alavancar a função e finalidade da educação contemporânea.

Muitos estudos têm abordado a partir de diferentes concepções, crenças, construções e teorias de profissionais, observando quais são as bases de suas ações pedagógicas e quanto as mudanças educacionais são possíveis se os atores envolvidos nos mesmos estão dispostos a modificar suas práticas. Mudar a educação requer, entre outras coisas, transformar as representações que professores e alunos têm sobre a aprendizagem e ensino, e para viabilizar essa prerrogativa, devemos antes de tudo saber o que é a sua natureza representacional e qual a sua dinâmica, assim como quais as suas relações com a prática. Desse modo entendemos que o lúdico abarca a primazia do conhecimento e sua construção, representando muito mais que um mero brincar, mas a significação das amplitudes cognitivas e potenciais das crianças, desde sua fase primeira até seu desenvolvimento em sociedade.

Neste contexto, brinquedotecas parecem ter grande dificuldade em sua ação na área quando representadas por instâncias sem restrições, não finalizado o fundamento educativo. Sem brincadeira, eles se encaixam principalmente no campo da ação educativa, mas não de uma educação significativa e transformadora. É por isso que podemos falar de "brinquedo educativo", "ludopedagogia" ou "educação lúdica". Tudo acontece como se brinquedos e jogos, ferramentas para explorar o mundo, fossem pensados para contribuir para o desenvolvimento da criança e sua apropriação individual da cultura. O conhecimento psicológico, psicomotor e psicopedagógico são mobilizados para inventar jogos educativos eficazes que desejamos adaptar às diferentes habilidades requeridas socialmente.

À preocupação educacional acrescenta-se a autonomia pessoal e a sociabilidade, habilidades como as outras que os jogos podem desenvolver e oferecer ao aprendizado das crianças, que são mobilizadoras para a invenção de dispositivos educativos eficazes que podem desenvolver o aprendizado das crianças.

Não se trata de contestar ou endossar essa concepção, que é muito desigualmente compartilhada pelos círculos sociais, mas de levá-la a sério: o que é concebido como educacional pode nos ensinar sobre os valores oferecidos à aprendizagem das crianças. Os jogos podem ser considerados como atividades em que as crianças são construídas pessoalmente por meio do desenvolvimento de suas capacidades e habilidades enquanto experimentam o mundo social, sistemas de valores, normas, regras (reciprocidade, justiça, cooperação, competição etc.) e relações sociais (idade, gênero, classe, papel etc.).

REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Vera Lúcia da Encarnação Bacelar. - Salvador : EDUFBA, 2009. 144 p. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil_VeraL%C3%BAciaDaEncarna%C3%A7%C3%A3oBacelar_EDUFBA.pdf. Acesso 14 abr. 2023.

BERTOLDO, Janice Vida; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. **Jogo, Brinquedo e Brincadeira - Uma Revisão Conceitual**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm>. Acesso 21 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Ludicidade na sala de aula: ano 01**. Brasília, MEC, SEB, 2012.

_____, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02, unidade 04**. Brasília, MEC, SEB, 2012.

_____, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**. Brasília, MEC, SEB, 2014.

CARMO, Carliani Portela do; VEIGA, Elaine Cristina Freitas; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra; LIMA, Sarah da Silva Corrêa. **O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem**. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/CÁTEDRA UNESCO. 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23662_12144.pdf. Acesso 06 abr. 2023.

GIACOMETTI, Valéria Cristina; BARCELOS, Rosiclaire; DIAS, Carmen Lúcia. **O Jogo Educativo Na Educação Infantil**. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 21 a 24 de outubro, 2013. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20JOGO%20EDUCATIVO%20NA%20EDUCA%C3%87%-C3%83O%20INFANTIL.pdf>. Acesso 13 abr. 2023

LEAL, Florência de Lima. **A Importância do Lúdico na Educação Infantil**. UFPI, 2011. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/picos/arquivos/files/Monografia%20%20Corrigida.pdf>. Acesso 14 abr. 2023.

KAMII, Constance. **Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar**. Coleções Horizontes Pedagógicos. Editora: Piaget, 2003.

NEGRINE, Airton. **Concepção o jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica**. Rev. Movimento, n. 02, ano 02, 1995.

OLIVEIRA, Anelise Moreira de. **Ludicidade na Educação Infantil: a Importância na Educação de Crianças de 4 e 5 Anos**. UEL, 2012. Disponível em: < <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANELIZE%20MOREIRA%20DE%20OLIVEIRA.pdf>>. Acesso 22 abr. 2023.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **Ludicidade, Infância E Educação: Uma Abordagem Histórica E Cultural**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 64, p. 170-190, set 2015; disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8641935/9433> Acesso 01 abr. 2023.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na criança**. Editora: Livros técnicos e Científicos, 1990.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 2ª Edição. Editora: Forense, 1972.

PINTO, Gerusa Rodrigues; LIMA, Regina Célia Villaça. **O desenvolvimento da criança**. 6. ed. Belo Horizonte: FAPI, 2003.

SANTOS, Elia Amaral do Carmo. **O Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem**. UNEMAT, 2010. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf.> Acesso 16 abr. 2023.

SIMÃO, Adriana Ventura; SILVA, Elias. **A Importância do Lúdico no Processo Ensino Aprendizagem na Educação Infantil numa Escola Municipal em Juara-MT**. Disponível em: < http://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/artigo_adriana_e_elias.pdf Acesso 17 abr. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Unidade 2—a pesquisa científica. Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, p. 31-42, 2009. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso 17 abr. 2023.

SOBRAL, Alissandra S. S. et al **A Ludopedagogia como Instrumento Pedagógico: o papel do professor nesse contexto.** Sergipe: 2011. em: <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%202/PDF/Microsoft%20Word%2020A%20LUDOPEDAGOGIA%20COMO%20INSTRUMENT%20PEDAG%20GICO-.pdf> Acesso 17 abr. 2023.

WALLON, Henri, **A Evolução Psicológica da Criança** – Lisboa: edição 70, 1981.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente.** 7ª Edição. Editora: Martins Fontes, 2000.

TIPOS DE AGRUPAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ODALEA CRISTINA GOMES BARBOSA

Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade UNIABC (2001); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Luterana do Brasil (2012); Pós-graduada em Psicopedagogia Educacional pela Faculdade XV de Agosto (2021); Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade XV de Agosto (2022); Cursando Graduação em Educação Especial pela UNI FAVENI; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2005.

RESUMO

Os agrupamentos multietários são compreendidos neste artigo para além da concepção de um grupo, formado por crianças de diferentes idades como geralmente é pensado. Portanto, compreendemos os agrupamentos como um grupo formado por crianças de diferentes idades, mas em especial, tendo como proposta pedagógica as relações educativas travadas nos contextos de creche e pré-escola, a criança como sujeito ativo na sua socialização e que amplia suas vivências e aprendizagens no encontro com o outro, crianças e adultos, produzindo e reproduzindo suas culturas infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Agrupamento; Cultura Infantil; Socialização.

INTRODUÇÃO

A readequação das faixas etárias atendidas nas quatro etapas oferecidas nos Centros de Educação Infantil (CEI) alterou o atendimento de crianças de zero a três anos nas creches. As mudanças foram provocadas pela Resolução 001 do Conselho Nacional de Educação/2010, que determina que devam ser matriculadas na 1ª série do Ensino Fundamental todas as crianças que completam 6 anos de idade até 31 de março. Tal diretriz delega ainda a estados e municípios as adequações necessárias.

Os atuais agrupamentos obedeceram ao critério da data-corte da Resolução, por proximidade etária, razão pela qual algumas crianças passaram do Berçário I para o Minigrupo I por maior proximidade com o Minigrupo I do que com o Berçário II. A medida foi prevista, inclusive, em portaria publicada em novembro de 2014, que dispõe sobre o cronograma e a execução de serviços nos CEIs para o ano de 2015. De acordo o documento, a formação de agrupamentos mistos poderia ser admitida visando à acomodação da demanda. Essa forma de agrupamento permite que todas as crianças, ao final do Infantil II, estejam com idade para ingressarem no Ensino Fundamental de 9 anos, como determina a lei.

Falar de agrupamentos mistos, salas multietárias, ainda é um assunto novo. Alguns autores trazem contribuições do lado positivo das relações multietárias e outros criticam essas relações se tornarem rotineiras.

É sobre a visão de diferentes autores que iremos descrever esse artigo, esclarecendo que no município de São Paulo, as salas multietárias são realidades em muitos CEIS e EMEIS.

OS POSSÍVEIS TIPOS DE AGRUPAMENTOS E SUAS CARACTERÍSTICAS

De acordo com os autores citados na bibliografia, agrupar pessoas, crianças ou objetos torna-se necessário escolher um ou mais critérios. Objetos podemos agrupar por cores, tamanhos, formas etc.

Na escola os agrupamentos são com crianças e, é a partir desses agrupamentos que ocorrem interações e aprendizagens.

Os autores relatam a possibilidade de organizar os agrupamentos por livre escolha, coletivos, produtivos, Alternados, por estações, multietários e momentos individuais.

Livre escolha: um agrupamento que inclui uma variedade de espaços e materiais, para que as crianças tenham a oportunidade de se movimentar de acordo com os seus interesses, especialmente no que diz respeito à independência, autonomia, capacidade de escolha e de aprender sobre os seus próprios gostos e iniciativa.

Grupos Coletivos: Proporcionar contato com todos, por exemplo, rodas de conversa e leitura para os professores. Eles encorajam aspectos de unidade e pertencimento ao grupo.

Grupos produtivos: Aqui, os preparativos, os planejamentos nascem da observação do professor sobre o potencial que existe para a colaboração, ajuda recíproca e troca de ideias entre as crianças. Uma possibilidade interessante é a escrita de textos curtos, em que uma criança que está em processo de desenvolvimento da escrita, e naturalmente recebe apoio e incentivo de seus pares.

Grupos Alternados: Como qualquer outro espaço vital. As crianças são frequentemente abordadas por parentes. No entanto, para desenvolver habilidades de relacionamento, podemos intervir para ampliar o contato com diferentes colegas. Assim, observam-se e sugerem-se inicialmente grupos diversificados, que depois se alternam entre a livre escolha e a mediação. Portanto, imediatamente após a proposta conjunta de cooperação, novos parceiros devem ser oferecidos. Propor um trabalho com as mídias ajudam as crianças a se aproximarem ou até mesmo promover o jogo livre.

Por estações: A metodologia ativa que requer a intervenção mais eficaz por parte do professor é importante que todo o grupo compreenda que haverá movimentação entre as estações e que terão tempo e oportunidade de se movimentar pelas salas. Nesse modelo, agendar cuidadosamente o tempo do grupo em cada parada, alternando entre estações com itens já conhecidos do grupo e outras com novo material, estimula a curiosidade, questão importante. Essa estratégia pode ser um pouco teimosa no começo, mas com o tempo ela se torna uma das formas mais eficazes de

trabalhar com turmas grandes.

Grupos Multietários: Relembrando algumas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (DCNEI), entre as boas práticas para essa etapa estão aquelas que “possibilitam experiências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que ampliem seus referenciais e suas identidades.” no diálogo e no conhecimento da diversidade”. Portanto, sugestões de como brincar em espaços com diferentes grupos; momentos culturais em que as crianças partilham as suas aprendizagens com toda a comunidade escolar; mas também feiras, workshops, piqueniques e outras atividades que garantem este contato entre as faixas etárias.

Nesses tempos e espaços de vida, as crianças são vistas como meninos e meninas que, na interação com companheiros da mesma idade ou idade diferentes, experimentam modos de conviver e aprender, numa temporalidade humana que é constituída por uma cultura da infância, produzida por formas de ser, estar e fazer junto. (NADEL; BAUDONNIÉRE apud VALIATI, 2006, p. 40).

Momentos Individuais – São igualmente relevantes e garantem que todos tenham material suficiente para explorar individualmente e até um canto da sala para quando lhes apeterer repousar. Podemos citar também a hora do sono com espaço para os apegos pessoais – e, caso a criança não queira cochilar, com acesso a brinquedos e outros objetos.

PONTOS POSITIVOS E CONTRADITÓRIOS NO TRABALHO COM GRUPOS MULTIETÁRIOS

Freinet, um educador do século passado, já trazia como provocação a riqueza que turmas com idades diferentes poderiam viver por meio de instrumentos por ele definidos como Roda de Conversa e Ateliês de Trabalho. E foi assim que essa proposta se realizou. Com muitas rodas de conversas é possível o trabalho com diferentes assuntos, de resolução de conflito à verbalização dos sentimentos, e com ateliês de trabalho para troca de experiências e construção de saberes.

Observamos que o professor que têm optado por trabalhar com grupos multietários, tem proporcionado às crianças interações com crianças maiores e menores. As crianças menores, admiradas com a potência dos mais velhos, desenvolvem habilidades a partir desse convívio e as maiores, ao invés de se relacionarem como “cuidadoras”, tratam os colegas mais novos como parceiros potentes.

Os pontos positivos são uma comunidade multietária, em que crianças aprendem a aprender, a compartilhar saberes e respeitar as diferenças. Nesse grupo, independentemente da idade, todos tem algo para compartilhar, pois as crianças, assim como os adultos, levam consigo a cultura familiar e os saberes do espaço em que convivem.

Por meio das rodas de conversa e ateliês de trabalho, o papel dos professores é de mediar e conectar conhecimentos e, principalmente, ensinar as crianças a aprender, provocando reflexões com perguntas e desafios cognitivos.

O convívio com as diferentes idades ampliam potencialmente as oportunidades de aprendizagem. Observando e interagindo com as diferenças do outro, a turma multietária é facilitadora da construção do conhecimento por meio da interação social.

As crianças quando ocupam outros âmbitos diferentes das instituições de educação infantil, se relacionam umas com as outras independentemente da idade que possuem. Quando estão reunidas, organizam as brincadeiras e cuidados umas com as outras como, por exemplo, ajudam a amarrar um cadarço. De acordo com a autora, “essas interações desde muito cedo, é uma motivação para infância” (VALIATI, 2006, p. 40).

O maior desafio que as turmas multietárias trás é olhar para as individualidades e pensar em boas estratégias para potencializar o desenvolvimento de cada criança. Alguns alunos, por exemplo, com desejo enorme de aprender a ler e escrever, acabam “contaminando” o restante da turma e as diferentes faixas etárias passam a reconhecer letras e a escrever seu próprio nome.

COMO FUNCIONAM OS AGRUPAMENTOS NA PRÁTICA

É normal que uma escola não tenha todos os alunos completamente harmonizados, e sim em níveis diferentes de conhecimento. Na sala de aula, o professor pode identificar quais são os pontos fortes e fracos de cada um para criar agrupamentos produtivos.

Antes de tudo, é preciso definir qual conteúdo será abordado e qual é o objetivo da atividade. É importante fazer um diagnóstico inicial para investigar qual é o nível de conhecimento da classe e de cada aluno individualmente. Assim, o professor pode dividir em duplas, trios ou grupos de acordo com a necessidade.

Para planejar os seus agrupamentos produtivos, também é necessário conhecer bem os alunos e as suas características pessoais, entendendo como eles se relacionam com os colegas. Dessa forma, o relacionamento entre eles será positivo durante as atividades.

A responsabilidade de dirigir o desenvolvimento da ação educativa envolve, para nós, um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas, em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminabilidade em relação à elaboração de conceitos. (ROCHA, 2010, p. 13).

O ponto principal dos agrupamentos produtivos é que todos os alunos devem ser beneficiados. Não adianta unir duas pessoas que tenham as mesmas dificuldades. Ou seja, o ideal é que os conhecimentos sejam complementares.

A quantidade de alunos em cada grupo depende do conteúdo que será abordado e, principalmente, do objetivo da atividade. Também é interessante que seja feita uma apresentação ao final para os grupos mostrarem seus resultados para toda a classe. Além de compartilhar conhecimento, é uma excelente oportunidade para melhorar a oralidade da turma.

As duplas são agrupamentos produtivos. Os trabalhos em duplas são indicados para unir dois conhecimentos distintos de um mesmo assunto. É interessante observar os diferentes níveis de conhecimento antes de formar as duplas e garantir que os alunos aprendam juntos.

A estratégia de trios é ideal para estimular os alunos a defenderem o seu ponto de vista. Uma forma muito interessante de trabalhar esses agrupamentos produtivos é misturando diferentes idades, principalmente na Educação Infantil.

Outra maneira de trabalhar em trio é colocando um aluno com pouco domínio sobre o conteúdo com aquele que tem mais facilidade e um terceiro sendo intermediário. Assim, o mais incerto terá contato com o mais seguro de forma facilitada e sem se sentir inferior.

Grupos com quatro ou mais integrantes têm mais diversidade com diferentes níveis de conhecimento. Dessa forma, pode-se exigir mais dos argumentos dos alunos e trabalhar temas mais polêmicos e complexos. Também é interessante para conteúdos mais abrangentes, já que a discussão será compartilhada entre várias pessoas.

RELAÇÕES MULTIETÁRIAS X TURMAS MULTIETÁRIAS

Em primeiro lugar, devemos distinguir entre o que constitui um relacionamento multietários na infância e o cuidado fornecido por meio de classes de idade mista. As relações multietárias ocorrem continuamente em diversos âmbitos da sociedade e muitas vezes são ações planejadas no ambiente das unidades de educação infantil de nossa rede. Quando bebês e crianças de diferentes idades interagem no refeitório, no parquinho, brincam com a terra com a água e em tantos momentos da rotina estabelecida nas escolas. Já as turmas multietárias devem ser tratadas como uma proposta pedagógica, não como solução para os problemas de atendimento da demanda escolar. Devemos enfatizar que os coordenadores que atuam em pré-escolas acreditam nos benefícios para bebês e crianças de relacionamentos multietários, na verdade, defendemos, como profissionais progressistas, os direitos dos bebês e crianças de diferentes idades, que vivem juntos nas diversas unidades escolares.

Castelli (2015) aponta a necessidade de se pensar as relações entre crianças de diferentes idades na educação infantil, haja vista diversos fatores, inclusive a redução do número de filhos. Novamente olhamos o contrário, salas de aula superlotadas, principalmente para EMElS. Historicamente, tem se discutido a importância de reduzir o número de bebês e crianças por adulto, em um esforço para melhorar a qualidade social da educação.

Concordamos com RELVA (2006) e entendemos a infância para além das faixas etárias em áreas especiais. Entendemos que em áreas especiais existem instituições de ensino pré-escolar. O debate que pretendemos fazer é se as estruturas existentes, tanto físicas quanto humanas, são adequadas. O que vemos hoje são ações para diminuir o número de assalariados / socorristas do serviço de limpeza, da cozinha e das pessoas das equipes que compõem estas unidades de educação infantil.

No município de São Paulo esta proposta foi implementada de forma vertical e se constituiu em uma “solução mágica”, encontrada pela administração, que se utiliza do discurso pedagógico para encobrir a sua pouca habilidade em planejar, administrar, entender a demanda de bebês e crianças matriculadas nos espaços de Educação Infantil.

O Plano Municipal de Educação que em sua meta 2 fala em “assegurar uma relação educando por docente no sistema municipal de ensino que fortaleça a qualidade social da educação e as condições de trabalho dos profissionais da educação”, com lotação máxima de 25 crianças por

educadora/or (nas EMEIs). Esta meta ainda está se consolidando, pois a realidade de muitas escolas de educação infantil é outra. Ainda trabalham com 30 crianças por turma, o que dificulta a proposta de salas multietárias, considerando que nesta proposta o professor intervém o tempo todo em estratégias diferenciadas para atender as crianças de diferentes idades.

Neste sentido compreendemos que a própria tensão entre a estrutura física, as condições de trabalho e contratuais dos professores, a organicidade dos tempos e espaços das instituições de educação infantil também interseccionam a capacidade desse convívio com a diferença e do encontro das culturais plurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que, a escola é um lugar de aprendizado e troca de conhecimentos, de compreender o mundo que o cerca. E, se tratando da educação infantil, entendemos que é fundamental para que a criança tenha seus direitos adquiridos e sua valorização como cidadão. Com a pesquisa bibliográfica para escrever o artigo, foi possível perceber que há dificuldades para com o trabalho das classes multietárias na educação infantil. As instituições de educação infantil podem ter estruturas físicas e se situarem em espaços diferentes, mas o mais comum entre as mesmas é a divisão de crianças por idade. Nesse sentido, a educação infantil multietária, pede um olhar mais minucioso do professor. Que o ensino aprendizagem, da educação infantil multietária, acontece sim, na proporção da realidade ali existente. Ao analisar as descrições dos autores é possível perceber que, a dedicação e o empenho dos professores juntamente com o apoio pedagógico são necessários e fundamentais para que esse ensino aprendizagem aconteça e que, o sistema educacional como um todo, quebre essa barreira negativa que existe para com as classes multietárias, pois, a classe multietária na educação infantil é um lugar sim, de transformação, desenvolvimento, saberes e, é possível a aprendizagem acontecer.

REFERÊNCIAS

CASTELLIA, C. M. **“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”**: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS 2015.

PRADO, P.D. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil**. 2006. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PORTARIA nº 7.779, de 27/09/2017 – **Fixa o módulo de docentes das unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio.** https://www.google.com/search?q=Portaria+n%C2%BA+7.779%2C+de+27%2F09%2F2017+%E2%80%93+Fixa+o+m%C3%B3dulo+de+docentes+das+unidades+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil%2C+de+Ensino+Fundamental+e+M%C3%A9dio&rlz=1C1CHZN_pt-BRBR977BR977&oq=Portaria+n%C2%BA+7.779%2C+de+27%2F09%2F2017+%E2%80%93+Fixa+o+m%C3%B3dulo+de+docentes+das+unidades+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil%2C+de+Ensino+Fundamental+e+M%C3%A9dio&aqs=chrome..69i57.759j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso 18 mar. 2023

ROCHA, E. A. C. **Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil.** In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil.** Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação.** – São Paulo : SME / DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de Orientação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo : SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. LEI Nº 16.271, DE 17 DE SETEMBRO DE 2015. **Plano Municipal de Educação.** https://www.google.com/search?q=S%C3%83O+PAULO.+LEI+N%C2%BA+16.271%2C+DE+17+DE+SETEMBRO+DE+2015.+Plano+Municipal+de+Educa%C3%A7%C3%A3o.&rlz=1C1CHZN_pt-BRBR977BR977&oq=S%C3%83O+PAULO.+LEI+N%C2%BA+16.271%2C+DE+17+DE+SETEMBRO+DE+2015.+Plano+Municipal+de+Educa%C3%A7%C3%A3o.&aqs=chrome..69i57.752j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso 15 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.**– São Paulo : SME / DOT, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil.** – São Paulo : SME / COPED, 2019.

VALIATI, M. E. **A abordagem multiidade na Educação Infantil.** Pátio Educação Infantil, São Paulo, ano 3, n. 9, p. 39-41, fev. 2006.

A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO SOCIAL NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E LIBERTÁRIA: APRENDIZAGEM INICIAL



PATRÍCIA DA CRUZ OLIVEIRA

Graduação em: Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo – Uniban; Ano de conclusão: 2007; Professora na Educação infantil e Educação fundamental pelas Prefeituras de Embu das Artes e São Paulo.

RESUMO

O tema do presente artigo está voltado para a influência do contexto social do aluno na aprendizagem significativa e libertária, com o foco nos anos iniciais de alfabetização, seja ele por meio do ensino regular, ou do ensino de jovens e adultos. O objetivo principal é, por meio da pesquisa bibliográfica e diálogo com autores, compreender as ferramentas, para se chegar no melhor planejamento e tornar a aprendizagem não apenas algo mecânico, mas reflexiva. Relata, de maneira ampla, a função das ferramentas como sondagem, afetividade, adaptação, como aliadas para um planejamento inclusivo, a função da linguagem e explana sobre as semelhanças e diferenças que Piaget e Vygotsky possuem acerca do interacionismo, ligando a teoria ao processo de ensino-aprendizagem. Fala também sobre o papel que o conhecimento prévio do aluno, sua cultura e costumes têm na aprendizagem significativa e libertadora, por meio das perspectivas de David Ausubel e Paulo Freire.

PALAVRAS-CHAVE: Contexto Social; Sondagem; Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como âmago entender a influência do contexto social, como é percebido, trabalhado e refletido dentro da aprendizagem, nos anos de alfabetização e EJA (Educação de Jovens e Adultos) chamados aqui de educação inicial, compreendendo as diferentes concepções acerca do tema, a relação entre a realidade social do educando e os contextos físicos e culturais, assim como a interação de toda bagagem inicial e conhecimento prévio e informal com o processo de ensino-aprendizagem.

Por meio da análise da linha histórica da humanidade, encontramos nas diversas civilizações e culturas existentes, diferentes maneiras de transmitir e construir os conhecimentos, por meio da oralidade, representação ilustrativa, escrita, escolas, entre outros. Cada indivíduo possui sua percepção acerca do meio ambiente, que é complementar e diretamente ligada ao ponto de vista

observado, que deve ser sondado e abordado pelo educador e a instituição educacional, valorizando sua singularidade, permeando também, a interação com o processo do aprender.

É necessário resgatar essas concepções no cotidiano de aprendizagem, destacando sua importância no processo, agregando significado nas etapas de planejamento, execução e avaliação, usando a reflexão crítica como princípio.

Busca-se compreender a influência e relevância das interações sociais no processo educacional, partindo de uma reflexão do campo interativo, e logar ao processo de interpretação e valorização da aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências e habilidades como a reflexão e criticidade na atualidade.

A escolha desse tema, está ligada às minhas percepções e experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. A educação, em destaque a escolar, é aquela que prepara o cidadão para as práticas sociais, e assim, dentro de inúmeras contribuições, é uma ferramenta de integração a sociedade e suas éticas.

O tema abordado foi escolhido também por observação pessoal à interação do contexto social e a educação escolar, onde percebi a influência direta de fatores relacionados ao cotidiano, as faixas etárias e núcleo familiar diretamente no processo de ensino e aprendizagem durante experiências pessoais e profissionais.

Justifico que é relevante compreender, desde os primeiros anos escolares, direta e indiretamente, a diversidade, a contextualização e valorização de aspectos sociais e culturais dentro dos diferentes espaços de aprendizagem e que fazem parte da vida cotidiana do aluno e da instituição, e que por vezes, não é vista como zona de aprendizagem e desenvolvimento por falta do trabalho e parceria escola-família ou escola-comunidade.

Ao estudar essa problemática como objeto de pesquisa, busco enfatizar o desenvolvimento da sondagem como ferramenta e de um olhar mais crítico para a influência do contexto social dos alunos aos processos escolares, com foco na educação inicial. Compreender a realidade em que logo estaremos profissionalmente inseridos como educadores. Necessidade da elaboração e reflexão do planejamento de ensino, e em sala, com a valorização e interação de fatores sociais e culturais, nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento das competências interdisciplinares de cada educando.

Este trabalho possui o objetivo geral de entender a influência do contexto social do educando inserido nos processos de ensino e aprendizagem nas instituições escolares. E por objetivos específicos: compreender o significado dos termos contexto e meio social; investigar o processo de sondagem e aprendizagem entrelaçado as influências causadas pelo contexto do meio que o educando está inserido; pesquisar e problematizar essa influência em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades; verificar nas leis e políticas públicas como as instituições devem abordar o processo de socialização; conhecer e dialogar sobre o contexto social e seu papel na educação significativa e libertária.

MEIO AMBIENTE SOCIAL E SEU CONTEXTO

Para iniciar essa pesquisa, devemos primeiramente compreender o que é contexto e meio ambiente social. Em linguística, às duas expressões, Contexto e Ambiente possuem ligação. Do latim *contextus* ou *contexere*, possui como significado, conjunto de circunstâncias inter-relacionadas, que envolvem um fato e são imprescindíveis para a compreensão do mesmo (MICHAELIS, 2020), ou seja, nos traz condições ou situação que faz dois elementos independentes possuírem a inter-relação, que no caso dessa temática, é o ambiente social e a influência na aprendizagem.

Ao pesquisarmos em diferentes veículos de informação, como livros, sites, revistas, ou quando dialogamos sobre o que entendemos e concluímos de meio ambiente, percebemos uma livre associação aos termos sustentabilidade, ecologia, natureza, preservação e conservação natural. Tudo isso é implicado às ações e atitudes do ser humano com o espaço em que circula, convive e habita ou com a natureza, alinhando aos cuidados para conservação, manutenção e prevenção aos fatores geológicos, hídricos, fauna e flora do planeta terra.

Essa relação, se deu a partir do incentivo e criação do setor ONU (Organização das Nações Unidas) Meio Ambiente e que hoje é a maior autoridade com muitas representações em diversos países, cujo foco é alertar povos e nações sobre problemas e ameaças ao planeta e recomendar medidas para melhorar a qualidade de vida da população sem comprometer os recursos e serviços ambientais das gerações futuras.

O objetivo foi livremente associado ao significado do termo “meio ambiente”, mas que sem desmerecer tal propósito, acaba tornando superficial, analisando e aprofundando os vastos significados, conceitos e termos que englobam a expressão, inclusive a social.

As duas palavras, meio e ambiente, tem origem do latim e possuem o sentido de estar ao redor, cercar e rodear, e estão associadas aos diferentes fatores físicos, biológicos, químicos, e culturais acerca das influências que os seres vivos recebem e causam ao seu contexto de convívio (MICHAELIS, 2020), sendo assim adaptável e mutável conforme o tempo, mesmo que seja físico ou ideologicamente.

A legislação Brasileira define Meio Ambiente, por meio da Lei n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981, como “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”.

Podemos analisar que todas essas proposições e referências, são relacionadas ao espaço em que os seres vivos habitam, e suas ações influenciadoras aos seus diferentes habitats. Mas o ser humano também, assim como outros seres animados ou não, sofrem influências, e não apenas espacial e regional, por isso ele se adapta de acordo com suas necessidades, criando tecnologias, novos contextos, que são perceptíveis em sua maneira de viver no mundo, e neste Rodrigues e Souza (2012, p.2) afirmam que “de um lado, o homem é visto como parte da natureza, e de outro, o homem é entendido como parte exterior a ela, somente participando dessa relação quando domina e/ou se apropria dos recursos naturais.”

Dentre as mais vastas espécies que já existiram ou que existem e habitam o nosso planeta, como a nossa, por exemplo, podemos perceber, mesmo que mínima, a influência “vice-versa” ao meio, onde também nos adaptamos para, hoje convívio e harmonia social e antes sobrevivência. É essa adaptação e relação intrínseca entre ambiente e seres, que permite a evolução e principalmente a permanência da espécie diante aos diversos desafios encontrados até os dias de hoje.

Definindo Ambiente, não é apenas como um fator espacial, entendemos que ele também possui características ideológicas, pois “o conceito de meio não tem sentido, exceto em referência àquilo que ele envolve” (HARTSHORNE, apud GERALDINO, 2014, p.403), isto é, para ser meio, depende da interação com um fator, e nesse caso trataremos do Social.

Na expressão, caráter social, englobam-se todas as diferentes culturas, economias, regimes políticos, costumes familiares, e suas interferências diretas na maneira do homem, conviver, agir, aprender e dessa maneira, segundo Yazbek (apud Rodrigues e Souza, 2012) “a ‘questão social’ se redefine, mas permanece substantivamente a mesma por se tratar de uma dimensão estrutural” do ser humano. Sendo assim, possui um caráter de influência recíproca, pois forma a própria base que condiciona seus diferentes olhares e perspectivas em relação ao seu modo de viver.

Dentro do processo de aprendizagem, o contexto social está inserido desde seu nascimento, onde a criança passa a receber constantemente informações de outros seres humanos, como, por exemplo, alimentação, movimento, fala e comunicação, cultura familiar e da região inserida, etc. Todos esses aprendizados informais são passados principalmente pelo primeiro núcleo de formação da criança, chamado de núcleo familiar, e aqui de meio social, mas que são essenciais para que ela consiga viver em sociedade durante sua vida. De acordo com Arendt (2007, p. 40) “[...] a vida, para sua manutenção individual e sobrevivência da espécie, requer companhia de outros”, e segundo Elias (apud SOUZA e DIAS, 2016, p.52)

[...] cada pessoa singular está realmente presa; está por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e a nada mais, que chamamos sociedade, ou seja, nós, chamados sociologicamente de animal social, dependemos da companhia de outros seres humanos dentro do Meio Ambiente Social, capazes de repassar todo o aprendizado necessário que nos transforme em um ser político, isto é, um ser capaz de adaptar-se e seguir as regras sociais de acordo com a sociedade, e dessa forma fazer parte da rede. (apud SOUZA e DIAS, 2016,p.52).

Por isso, nos primórdios da nossa história humana, já vimos a necessidade de criação de grupos e da interação com o meio ambiente, de uma estruturação para a convivência, levando a descoberta da transmissão de conhecimento, onde descobrimos também, a forma mais eficaz de sobrevivência da nossa espécie, que é passar conhecimento e proteção às gerações mais novas. Desta forma a influência recíproca entre o ambiente social e a formação do homem, passou a se ver presente nas formas de comunicação, afeto e aprendizagem.

Para a Educação, sondar a construção e a função social é fundamental para assim dar continuidade, pois, como disse Norbert Elias (apud SOUZA e DIAS, 2016) “A história é sempre a história de uma sociedade, mais sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos” e de acordo

com o primeiro artigo da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), a Educação deve abranger processos formativos, para convivência familiar, atividades sociais, culturais e organizações da sociedade civil, continuando no segundo e terceiro artigo, trazendo as mesmas funções a Educação Nacional, onde ela deve preparar os estudantes para a atividade cidadã, reafirmando a interligação entre as escolas, trabalho e práticas sociais.

Quando a criança passa ir à escola, ela começa a interagir a segunda fase sociológica. Essa fase tem como principal objetivo a educação formal e a interação com outros indivíduos sem laços familiares, auxiliando ao requisito essencial para a continuação do seu desenvolvimento, que é o convívio com a comunidade, aprendendo a ter independência e pensamento crítico.

Para que essa adaptação ocorra da melhor forma, é importante que haja o trabalho de sondagem do meio social e contexto que ela vive, e assim usar o conhecimento prévio do aluno para a continuação do seu progresso, de maneira mais significativa.

Após entender todo o contexto histórico e conceitual dos termos e a importância do processo de socialização torna mais fácil a compreensão de que todo o homem é construído a partir do ambiente e contexto em que nasce e convive, sendo produto das mais diferentes relações espaciais e sociais, as suas amplitudes e singularidades, e que toda essa informação não pode ser negada ou esquecida na aprendizagem escolar, e veremos tais influências nos próximos capítulos desta monografia.

A SONDAGEM NOS ANOS INICIAIS, A TEORIA INTERACIONISTA DO DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM

Já entendemos o que é meio e contexto social, e qual a ligação com o processo de socialização da educação escolar e os termos, e neste capítulo, continuando a discussão trago uma das ferramentas mais importantes para que esse processo ocorra, chamada de sondagem, o que é, como é feita nos anos iniciais e concepções da teoria sobre o interacionista, que explanam sobre o desenvolvimento do ser humano em sociedade.

O trabalho de sondagem deve ocorrer em todos os processos de ensino-aprendizagem, seja na educação básica, ou formações extraescolares, onde faz a ligação entre o educador e o educando, avalia também o que o aluno traz como bagagem e conhecimento formal ou informal e auxilia no melhor planejamento de aulas, tornando-as mais significativas.

Como etimologicamente construída, há uma derivação do termo “sondar”, e é a ação de visualizar e perceber o que está ao nosso redor ou dentro, e com isso ajustar para o desenvolvimento sucedido. Percebemos na forma do ser humano ser a espécie em ascensão, por exemplo pois claramente não sobrevivemos apenas pela nossa capacidade física ou racional, mas sim pela sondagem das condições que nos cercam e por assim adaptar-nos criando tecnologias ao nosso favor. Dentro da aprendizagem inicial, vemos que ela trabalha em conjunto com os primeiros passos de adaptação, onde há um certo cuidado ao trazer uma nova rotina, realidade e um conjunto de fatores para a vida do aluno e da sua família. Uma adaptação bem sucedida pode facilitar muito no processo de convivência e aprendizagem, pois é relevante promover uma comunicação interpessoal, “de maneira

que se possa manifestar os medos, as dificuldades e os avanços.” (BASSEDAS apud SILVA; PAIVA; RODRIGUES, 2016p.14), e dessa forma partir para o próximo passo, que é a sondagem ou avaliação diagnóstica, conseguindo após adquirir a confiança da estudante, compreender por onde deve caminhar para que os ensinamentos ali aplicados sejam significativos e complementares a sua vida.

Porém, nesta Pesquisa, teremos o foco principal na formação escolar inicial, entre a educação infantil e o primeiro ano de alfabetização, seja ela regular ou por meio do ensino de jovens de adultos, pois nessas fases ocorrem o maior e o mais amplo momento em que podemos perceber o resultado de uma sondagem dentro do contexto escolar, e com interligação ao meio ambiente social.

Como já dito no capítulo anterior, quando a criança passa ir à escola, ela entra na segunda fase sociológica, cujo objetivo é o contato com a comunidade, com o mundo do conhecimento e a diversidade cidadã, o que também afirma a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017) quando diz que “A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.”

A legislação Brasileira, no ano de 2009, tornou a educação infantil como parte essencial na educação básica, ampliando o período que antes abrangia apenas o ensino fundamental e médio, entre 6 a 17 anos, para 4 a 17 anos, o que agora engloba também a chamada pré-escola. Essa ampliação tem caráter socializador, isto é, antes a criança quando não inserida por intermédios de pais, na educação infantil, iria diretamente para a educação formal, que mesmo com caráter de coletividade e convivência, tem como o seu principal objetivo, a alfabetização e ensino formal, mas com essa ampliação houve a preocupação com o processo de adaptação à sociedade e o caráter formador, concebendo a visão não apenas de conhecimentos gerais, mas de cuidar também, além de promover o contato a diversidade cultural o mais cedo possível.

Na educação infantil, a criança “está inserida em um contexto social, que vai moldando e variando as relações interpessoais, entre as classes e etnias, elas são atores da vida em sociedade.” (CAVALCANTE et al., 2012, p.23), e assim conhecem e criam a todo momento novas habilidades, onde “o mecanismo da comunicação é o princípio e a base estrutural desses processos.” (DIAS, 2014, p.54)

Entre os fatores que compõem os processos de sondagem e aprendizagem, existe a necessidade primordial de criar algum laço de comunicação, mesmo que seja primordialmente simbólico. Esse laço não se dá sozinho, pois não existe a necessidade de comunicação sem a relação entre quem discursa e quem ouve. Dessa forma, a comunicação é criada a partir de interações sociais, e a interação social é assimilada a partir de fala de sujeitos, ou seja, para se comunicar precisamos ter acesso a relações sociais e para ter relações sociais contínuas, que nos possibilitam a participação e a aprendizagem de novas habilidades, precisamos ser capazes de interagir de maneira comunicativa, pois como afirma Dias (2014) “O processo de evolução da sociedade humana, bem como dos indivíduos humanos, fundamenta-se no desenvolvimento e na utilização comunicativa da linguagem.”

Cavalcante et al. (2012, p.21), diz que as instituições de ensino infantil, incorporam as funções integradas possibilitando às crianças conhecimentos culturais, para que se desenvolvam

socialmente, incorporando brincadeiras onde haja a interação entre corpo, e mente, uma brincadeira que além de transmitir alegria, também se preocupa com a socialização, ensinando a criança a dividir brinquedos, a esperar sua vez, a valorizar o desempenho do outro e a partir da comunicação somos capazes de sondar os conhecimentos, habilidades e cultura que o aluno já absorveu, tomando em consideração, a continuidade do seu desenvolvimento e aprendizagem. O BNCC (Base Nacional Comum Curricular), mais especificamente de língua portuguesa, diz que a capacidade de linguagem possibilita a participação social, e quando a escola se compromete a estabelecer esse vínculo gera a democratização cultural e social para o aluno, garantindo seus direitos como cidadão e ser integral (BRASIL, 1997). “Embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê.” (BRASIL, 2006).

O processo dialógico entre cuidar e educar que a educação inicial assume, traz a possibilidade de a criança assimilar e adaptar o que aprende de forma mais fácil a sua realidade, trabalhando em conjunto com a família e a afetividade, o que também é defendido pela psicologia do desenvolvimento, por meio da teoria do filósofo Henri Wallon (1879-1962). “A criança, para Wallon, é essencialmente emocional e gradualmente vai constituindo-se em um ser sócio cognitivo. O autor estudou a criança contextualizada, como uma realidade viva e total no conjunto de seus comportamentos, suas condições de existência.” (BASSO, 2018). Também introduz outra ferramenta importante para a sondagem, com “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (BRASIL, 2017).

INFLUÊNCIA DO CONTEXTO SOCIAL E SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E LIBERTADORA

Estar atualizado com as informações e notícias diárias é muito importante para que a escola sempre trabalhe temas comuns à sociedade, e dessa forma, tomar as atitudes necessárias para que influencie de maneira correta os alunos, e a por meio deles a comunidade que a cerca. Mas isso é um processo mútuo, pois a escola também deve estar aberta a boas perspectivas e influências que os estudantes trazem para o convívio no espaço, e dessa forma, ser um lugar que represente democracia, pois é o primeiro espaço público e de contato com a sociedade. A escola, por meio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), planejamentos e atividades deve ser capaz de proporcionar atitudes e situações que faça o aluno pensar, refletir e chegar a uma atitude cidadã, lhe mostrar as funções sociais das regras, e do papel de cada um para com a sociedade, intrinsecamente por meio da organização escolar, como exemplo, gestão, limpeza, docência, alimentação, manutenção e outras áreas que representam algo na sociedade.

Na educação inicial, isso pode acontecer de duas maneiras. No primeiro, o aluno é uma criança, que antes só teve contato com a família e comunidade mais próxima, e em sua mente o mundo é aquilo que se materializa na sua frente, e com qual interage e aprende a todo momento, não conteúdo ou ensino formal, mas cultura, afeto, movimentos, linguagem a uma série de fatores que o preparam e ajudam a evoluir continuamente para uma vida em sociedade, mas que agora está em uma nova fase sociológica, expandindo o seu contexto social, por meio da sua inserção

na escola e do ensino básico. Na segunda forma, existe um jovem ou adulto, que já está inserido e conhece as regras de conduta em sociedade, possui caráter e ações já formadas por meio da cultura que ele teve contato até aquela idade, muita das vezes inserido no mercado de trabalho, e que está voltando ou começando sua vida escolar, por meio do Programa EJA.

O Brasil possui uma estrutura educacional, onde criou leis, parâmetros e base para que o ensino na escola possa ser regular e atender todas regiões, aplicando os conteúdos programados, nos estados do Norte ou sul do país. Por meio dessas vertentes que norteiam a educação nacional, cada cidade precisa criar um currículo comum, adaptando a necessidade do aluno e as características do município, para ser também instrumento norteador na criação ou a atualização do PPP, dos planejamentos, e projetos interdisciplinares.

O currículo pode ser considerado como o cerne de uma proposta pedagógica, pois tem a função de delimitar os aprendizados a serem desenvolvidos e referenciar as atividades a serem realizadas em sala de aula, sempre tendo a compreensão e a melhoria da qualidade de vida como base da sociedade, da própria escola, do trabalho do professor e do sentido da vida do estudante. (SÃO PAULO, 2017)

Toda essa preparação para as escolas servem para atender os alunos em suas diferentes séries, e nos anos iniciais, abrange ainda mais o estudo social, pois o professor, seja ele da educação básica, quanto no ensino de jovens e adultos precisa fundamentalmente conhecer o contexto social dos estudantes e construir um espaço de troca, onde o conhecimento que o aluno já tem seja um “degrau” para a “escada” da aprendizagem, e como já dito antes, isso se dá a partir de ferramentas como a sondagem, o ensino interacionista, a afetividade e o acolhimento.

Dentro do campo da Pedagogia, existem alguns contribuintes marcantes, para que se chegue à conclusão de que a educação é uma “via de mão dupla”, ou seja, de troca contínua entre o professor e o aluno tornando a aprendizagem significativa e libertária, e vou falar um pouco de David Ausubel e Paulo Freire, de suas concepções e por meio delas estabelecer o papel do contexto social.

David Ausubel (1918-2008) foi psicólogo da educação estadunidense que deu origem a educação significativa, com suas ideais principais lançadas na década de 60. De acordo com Elisângela Fernandes (2011), em seu artigo para a revista virtual Nova Escola, quando a teoria dele foi apresentada, o que predominava como ideia era o behaviorismo, que acreditava na influência do meio na formação do sujeito, porém, na educação, ainda não era considerado o que os alunos sabiam, apenas aprendendo se fosse ensinado por alguém. Como precursor dos mapas conceituais, acreditava que todo o conhecimento deveria ser “linkado”, ou seja, para fazer sentido.

O Educando tem contato com o contexto social a partir do seu cotidiano, onde aprende seus conhecimentos prévios. Na escola, junto ao Educador, ele constrói a aprendizagem significativa, atrelando o que já sabem com novos conteúdos, e nessa parceria e do espaço de troca, cria links e reflexão sobre o assunto. Para finalizar o ciclo, após o Educando assimilar todo o ensino aprendizagem e a relação com o seu contexto social, aplica-o ao seu cotidiano. “A promoção da aprendizagem significativa se fundamenta num modelo dinâmico, em que o aluno, seus saberes, é o ponto de partida e de chegada.” (CARRIL et al. 2017, p.71).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse trabalho científico acadêmico é possível perceber a relevância do conhecimento prévio do aluno, seu contexto social e o papel que a escola e educador possui como mediadores para a formação básica, mas principalmente para a formação libertária, por meio do pensamento crítico e da analogia contínua entre saberes formais e conhecimento prévios. Este tema se destaca academicamente, pois trata-se de uma investigação bibliográfica sobre a realidade e temas atuais, que ainda são negados infelizmente por ensinamentos tradicionalistas.

Para se ter o que chamamos de ensino-aprendizagem, precisamos entender que a educação não está completa se o aluno não puder ou ser capaz de fazer associação e materialização do tema em seu cotidiano, o que é possível a partir da troca, afetividade e o processo contínuo de sondagem, destacando-se nesta monografia, na educação inicial.

No primeiro capítulo, fala de forma etimológica sobre dois termos os títulos que é o meio e contexto social, trazendo sua origem e significado, traçando a importância da cultura, do espaço, comunidade que a escola e seu estudante estão inseridos. Também relata que a aprendizagem ocorre a partir do contato com outros seres humanos, desde seu nascimento e que esse conhecimento prévio, não deve ser negado ou esquecido em sua inserção na instituição escolar, mas valorizado, sendo o ponto de partida para os novos aprendizados.

No segundo capítulo, fala sobre o que é sondagem e a teoria do interacionista de aprendizagem, demonstrando por meio do diálogo entre autores sua influência e de outras ferramentas na educação e no planejamento de ensino.

No último capítulo, por meio da perspectiva de Ausubel e Freire, grandes contribuintes da educação crítica, podemos chegar à conclusão de que o processo para uma educação significativa torna a escola e o educador parceiros para a formação integral do aluno, que quando aprende associando o conteúdo ao seu cotidiano e faz a troca de conhecimentos, de maneira reflexiva, cria um ciclo, do seu cotidiano a aprendizagem significativa e libertária, para novamente aplicação no seu cotidiano, sempre reformulando e em seu processo de formação integral e pessoal para a aprendizagem.

Em suma, com essa pesquisa, chegamos à conclusão de que a influência do conhecimento prévio do aluno aliado à sua educação escolar, permite uma troca de saberes rica, e que por meio das ferramentas contínuas de sondagem e a interação dos conhecimentos, não apenas contribui para o aprendizado aluno, mas também em sua atitude no cotidiano e em sociedade, criando loops, em que a seu conhecimento prévio contribui para sua formação escolar e sua formação escolar contribui para seu contexto social.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, p. 40, 2007.

AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph, HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1968.

BASSO, Cíntia Maria. **Algumas Reflexões Sobre o Ensino Mediado por Computadores, 2018**. Disponível em: http://coral.ufsm.br/lec/02_00/Cintia-L&C4.htm Acesso 03 abr. 2023.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Política Nacional do Meio Ambiente**. Brasília, 1981. . Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases. Nº 9394, Brasília 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, v.1, 2006.

CARRIL, Maria da Graça Pimentel; et al. **Considerações Sobre Aprendizagem Significativa, A Partir Da Visão De Freire E Ausubel**. e-Mosaicos - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). V.6 n.º 13. 2017

CAVALCANTE, Andreza Emicarla Pereira et al. **O Cuidar e o Educar Nas Instituições De Educação Infantil**. IV Fórum Internacional de Pedagogia , Piauí, n. IV, 2012. REALIZE Editora, p. 1-14.

DIAS, Rosangela Hanel. **Linguagem, interação e socialização: Contribuições de Mead e Bakhtin**. Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/539-0.pdf Acesso 22 abr. 2023.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDINO, Carlos Francisco Gerencsez. **Uma definição de meio ambiente**. GEOUSP: Espaço e Tempo (Online), São Paulo, v. 18, n. 2, p. 403-415, 2014.

PELIZZARI, Adriana; et al. **Teoria Da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel**. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania**. Papyrus, 5ª edição, Campinas, 2002.

RODRIGUES, Zoraide de Lima Soares; SOUZA, Roseane Cleide de. **Meio Ambiente e Questão Social: Um Debate Necessário. IV Congresso Paranaense de Assistentes Sociais**. Disponível em: <<http://www.cresspr.org.br/site/meio-ambiente-e-questao-social-um-debate-necessario/>> Acesso 27 set. 2022.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS - O DESAFIO DO BRINCAR



PATRÍCIA MARIA DOS SANTOS

Graduação em Letras com habilitação em Português - Inglês pelas Faculdades Integradas Nove de Julho (1990); Graduação em Pedagogia licenciatura plena pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Pós-Graduação em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Pós-Graduação em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo tem como objetivo compreender de que forma os educadores podem otimizar a exploração dos materiais não estruturados e quais as estratégias que são por eles utilizadas. Também tem como propósito perceber de que modo é realizada a exploração dos materiais não estruturados pelas crianças e qual o papel do educador nessa perspectiva.

PALAVRAS-CHAVE: Materiais não estruturados; Exploração; Vivências.

INTRODUÇÃO

Na nossa rotina diária entramos em contato com materiais que foram criados para uma determinada finalidade, mas que, se olharmos novamente, as suas potencialidades vão muito mais além. Por exemplo, um rolo de papel higiênico quando termina o papel não significa que tenha perdido a sua utilidade. Para um bebe pode-se transformar numa torre de encaixes, para outra criança pode servir para descobrir a pintura de círculos e para outra ainda, aquele simples rolinho pode afinal transformar-se numa abelha! O rolo pode apresentar múltiplas transformações.

É importante que o educador seja capaz de mobilizar este tipo de materiais não estruturados nos desafios que faz às crianças, não apenas para otimizar a sua exploração, mas também para fornecer às crianças e bebes ferramentas e novas oportunidades para desenvolver as suas capacidades, possibilitando assim novas aprendizagens e desafios.

Assim como o exemplo do rolo de papel higiênico, tantos outros materiais estão classificados na lista de materiais não estruturados, os quais podem ter em nosso ambiente escolar de forma organizada e de fácil acesso para atrair a criatividade infantil.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

A aprendizagem ativa surge por iniciativa da própria criança, dos seus interesses pessoais, da sua vontade de saber, explorar e conhecer o mundo. Os adultos são apenas apoiantes da ação da criança, pois a iniciativa deverá partir desta.

“Desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente”. Por meio das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se dão de deslocar; como segurar e agir sobre objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores. (POST & HOHMANN, 2011, p. 11).

O educador deve conhecer cada criança individualmente, identificando como cada uma aprende e como se dá a interação com seus pares.

Outro ponto em comum é a importância dos afetos, pois, para que a criança se desenvolva num ambiente saudável e benéfico à sua aprendizagem.

“Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir o calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam [...] No entanto, aprendem não apenas por aquilo que dizemos, mas também pela forma como o dizemos e pela maneira como nos relacionamos com elas” (BRAZELTON & GREENSPAN, 2004 p.88).

O Educador tem então de ter um olhar atento sobre cada criança para conhecê-la melhor e compreender quais as suas necessidades, capacidades e interesses. Desta forma, conhecerá não só o grupo como um todo, mas também cada uma das crianças a fim de respeitar a sua individualidade.

Neste sentido, o educador saberá quando intervir, preparando atividades que partam dos interesses das crianças e facultando-lhes os materiais, as rotinas estáveis e flexíveis e os espaços de que necessitam.

Os autores Oliveira, Ana, Vitória & Ferreira (2003) defendem que o desenvolvimento humano realiza-se quando o ambiente educativo é estruturado com valores e práticas, que poderão estar sujeitas a mudanças, a modificações dos seus elementos como também à transformação dos meios de ação.

O QUE SÃO MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

O nome "Materiais não estruturados" é usado porque a forma não define a brincadeira da criança. Em outras palavras: é a capacidade de imaginar que dá sentido a um determinado objeto.

Por exemplo: uma caixa de papelão pode virar um táxi, um carro, uma couraça, um castelo... E no mesmo jogo, muda sua função inúmeras vezes. Essa flexibilidade é uma grande qualidade desses materiais, pois deixa espaço para a criatividade das crianças.

Podemos dizer que a motivação para brincar vem de dentro para fora: as necessidades das crianças mudam e definem o significado dos objetos.

Por outro lado, os brinquedos estruturados tendem a orientar as brincadeiras das crianças. Por exemplo: uma criança com uma boneca na mão. As atividades infantis, como embalar, alimentar e vestir, são determinadas por objetos: a motivação para brincar vem de fora para dentro. Isso não significa que essa atividade seja inválida, mas sua contribuição para a aprendizagem das crianças é diferente das causadas por materiais não estruturados.

Com o desenvolvimento das tecnologias, a sociedade em geral (pais), professores, familiares estão acostumados a oferecer materiais estruturados (carrinhos de bebê, bolas, etc.) para crianças e adolescentes, o que é mais fácil de ser encontrados em shoppings e lojas e agrada quem o recebe, pois a mídia reforça a mensagem que esses brinquedos são legais e interessantes. Mas a verdade é que existem materiais mais simples, com um valor mais acessível, e que seus desafios para aprendizagem são muito mais interessantes que os brinquedos "prontos".

Além de serem mais acessíveis economicamente, as qualidades da brincadeira com esses objetos as torna uma escolha pedagógica.

Os materiais não estruturados aprimoram o brincar e seu impacto é como um convite aberto para entrar no jogo. Se entendermos o brincar como uma linguagem, a forma como a criança se expressa e compreende o mundo que a rodeia, exige menos atividades dirigidas e mais atividades que a criança tenha espaço para se expressar e criar. A possibilidade de exercer a criatividade confere à criança paternidade e protagonismo, o que é fundamental na construção da identidade e do autorreconhecimento.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS MATERIAIS

Zabalza (1998) define espaço físico como os “locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” enquanto que a definição de ambiente refere-se ao “conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo” como os afetos, as relações entre pares, relações entre crianças e os adultos como também da sociedade envolvente.

Para que as crianças se sintam seguras na exploração dos diferentes materiais, estas devem sentir-se confiantes no espaço onde estão enfatizando a ideia.

Post & Hohmann (2011):

“O ambiente deve proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, deverá oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa [...] Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (POST & HOHMANN, 2011, p. 11).

Desta forma, a organização do espaço deve estar estruturada de forma a que a criança saiba onde encontrar os materiais tenha fácil acesso aos mesmos e ainda deva ter espaço suficiente para se puder movimentar testando todas as potencialidades dos objetos,

Zabalza (1992) afirma que todas as aprendizagens realizadas pelas crianças acontecem num ambiente, onde o espaço influencia o comportamento e as aprendizagens dessas crianças, ou

seja, a forma como escolhemos organizar o ambiente influencia as experiências diferenciadas que obtemos. A disposição da sala está estreitamente ligada às necessidades da criança para que lhe seja proporcionado um ambiente onde se sinta bem e possa realizar aprendizagens significativas.

EXPLORAÇÃO DOS MATERIAIS NAS CRECHES

Post & Hohmann (2011) mencionam que os bebês e crianças pequenas possuem necessidade de obter experiências sensoriais, pois exploram os objetos e materiais para descobrirem as suas propriedades, como funcionam e o que fazem.

Zabalza (1998) refere que:

“Uma sala de Educação Infantil deve ser, antes de tudo, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas, tamanhos” (ZABALZA, 1998, p. 53).

Os materiais podem dividir-se em materiais estruturados e materiais não estruturados.

Os materiais não estruturados, ou seja, objetos que encontramos em diversos momentos da nossa rotina diária que com uma nova perspectiva podem ter tantas ou mais potencialidades que os brinquedos pré-fabricados, tendo múltiplas finalidades ao contrário dos materiais estruturados que são construídos para uma determinada finalidade.

os materiais não estruturados permitem que o bebê ou a criança os explorem, de forma livre e diferenciada, ou seja, também estes são materiais versáteis que permitem que exista uma exploração diversificada por parte das crianças e bebês, sendo que dar uma grande variedade de materiais versáteis a bebês e crianças de tenra idade [...] faz com que eles explorem e manipulem materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

Gomes (2011) dá exemplos de materiais que podem ser utilizados nas práticas pedagógicas com bebês e crianças:

“ Caixas, embalagens, bases dos rolos de papel, cones de linha, carretéis, tampinhas, recipientes plásticos e pedaços de objetos cotidianos estragados são excelente matéria-prima para construções tridimensionais e podem ser manipuladas das mais variadas formas” (GOMES, 2011, p. 11).

Hohmann & Weikart (2011) também consideram que os materiais não estruturados permitem que a criança defina o que quer e o que pode fazer com eles. Estes materiais permitem uma interpretação individual de cada criança, assim é essencial que exista este tipo de objetos e materiais que motivem as crianças, pois são cruciais para a aprendizagem ativa. A aprendizagem ativa tem como objetivo que cada criança aprenda pela sua própria ação, vivendo experiências diretas e imediatas, de forma a construir o conhecimento, dando deste modo, sentido ao meio envolvente.

O PAPEL DO EDUCADOR NESSA PROPOSTA

Zabalza (1992) afirma que quando se entra numa sala é possível ver como esta está organizada, e deste modo entendemos a prática pedagógica desse educador, percebendo assim, o modo como trabalha, pois “a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala constitui, em si mesma, uma mensagem curricular, isto é, reflete o nosso modelo educativo” Na mesma linha de pensamento também Hohmann, Banet & Weikart (1979) defendem esta ideia, pois referem que “o arranjo da sala reflete os princípios educativos dos adultos responsáveis por essa sala de atividades.

A relação que se estabelece entre educador e criança é fundamental para as aprendizagens. A forma como sugere as propostas, a confiança que o educador demonstra na capacidade da criança para realizar um novo desafio, a sensibilidade de entender o ritmo e as diferentes necessidades de cada criança, construindo com ela situações e dando significados, são fatores importantes.

Quanto às interações estabelecidas “adulto-criança, criança-criança e criança-mundo físico e social”, cabe ao educador cuidar desta organização mediadora da relação criança-meio e interagir com ela, auxiliando-a na construção de significados.

Assim, Zabalza (1992) refere que não se trata de ensinar nada, em sentido convencional, mas criar ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças, pois como afirmam os autores Meneghini & Campos-de-Carvalho (2003) “os comportamentos infantis são influenciados pelo ambiente físico e social, fornecido pelos adultos, que os organizam de acordo com seus objetivos pessoais, construídos com base em suas expectativas socioculturais sobre os comportamentos e desenvolvimento infantis.

As crianças nos dão bons sinais para programar uma intervenção adequada e que desperte nela o prazer pelas aprendizagens. Nos momentos de brincar, podemos observar seu comportamento, reações, interesses, dificuldades...

É só lhes dar alguns objetos e pronto, tudo se transforma em brincadeira. A criança é assim, uma tempestade de ideias, simbolismos, criatividade e emoção.

O brincar com materiais não estruturados possibilita o desenvolvimento da inteligência, a oportunidade da criança explorar suas habilidades criativas e que tem relação com aprendizagens já consolidadas.

Durante o momento de construção do brincar o educador poderá fazer intervenções com relação a conceitos utilizados nas aprendizagens mais sistemáticas, como: a quantidade de pedrinhas a serem usadas, os centímetros de um barbante que irão precisar, as relações entre muito e pouco, maior e menor, em cima e embaixo...

Atividades que exigem da criança estruturar seu próprio brinquedo ou brincadeira, permitem que algumas funções cognitivas sejam estimuladas, pois para estruturar-se eles precisarão organização, planejamento, flexibilidade cognitiva, criatividade, manutenção da atenção, memória operacional e diversas outras capacidades mentais.

Vygotsky (1987) traz uma reflexão importante sobre a construção da imaginação e as relações futuras da criança:

“A imaginação, como base de toda a atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, em diferenciação ao mundo da natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseados na imaginação” (VYGOTSKY, 1987, p.58).

O PRAZER DE BRINCAR

Desde cedo que as crianças brincam e assumem o mundo como sendo delas, para Ferland (2006) a brincadeira é a primeira linguagem da criança, aquela com que se expressa e se faz compreender, aquela que facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos. O ato de brincar e a brincadeira são reconhecidos como um meio de comunicação e socialização da criança com o mundo, onde imaginar e criar são as palavras de ordem do seu dia a dia.

O brincar é igualmente espaço de emoções, como Silva e Sarmiento (2017) afirmam, o brincar facilita a expressão dos sentimentos e das emoções. É durante a brincadeira que a criança sente alegria, o sucesso e a frustração.

As diferentes emoções que sente quando brinca, permitem que a criança aprenda e se desenvolva, neste sentido, brincar é “(...) arriscar, é experimentar o novo, é aventurar-se, é exprimir as emoções, é assumir a infância na sua íntegra” (Silveira & Cunha, 2014, p.52).

Segundo Kishimoto (2010) o brincar proporciona inúmeras possibilidades para a criança, como:

1. Tomar decisões;
2. Expressar sentimentos e valores;
3. Conhecer-se a si, aos outros e ao mundo;
4. Partilhar brincadeiras com o outro;
5. Expressar a sua individualidade e identidade;
6. Compreender o mundo por meio da exploração dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura;
7. Usar o corpo, os sentidos, os movimentos e as várias linguagens como forma de expressão;

Neste sentido, por meio do brincar a criança assume a sua personalidade, expressa se e domina a sua ação, utilizando acima de tudo a criatividade e imaginação. O brincar remete-nos para o brinquedo, pois este é entendido como suporte da brincadeira. É assim que se introduz os brinquedos não estruturados, pois nesta conotação o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade.

Para Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017) o brinquedo tem o seu lugar cativo junto da criança em crescimento e constitui uma ponte importante entre si e o mundo real, que ela vai descobrir também a brincar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática definida implicou identificar e reconhecer as potencialidades dos diferentes materiais, incidindo uma maior relevância nos materiais não estruturados. Por meio da pesquisa bibliográfica foi possível constatar a importância e a influência destes materiais nas brincadeiras, visto que, promovem a criatividade, a imaginação, a liberdade e a interação entre pares.

Este artigo permitiu aprofundar novos conhecimentos e compreender as concepções relativas aos diferentes materiais. Deste modo, concordo que as crianças têm direito a requisitar tudo o que entendem para brincar. Têm direito a brincar com almofadas, com caixas de cartão, com os dedos, e com tudo o mais que entendam, por mais que não sejam objetos convencionais para brincar”.

Para além destes aspetos, também o espaço educativo é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças. Neste âmbito, os/as educadores/as devem estar atentos/as às necessidades e especificidades de cada um dos elementos do grupo, disponibilizando espaços que satisfaçam os seus interesses e curiosidades. Foi neste sentido que, ao longo da prática pedagógica, o professor deve trabalhar para proporcionar um espaço de qualidade que promovesse aprendizagens e encorajasse o brincar com materiais de utilização aberta.

REFERÊNCIAS

Brazelton, T. B. Greenspan, S. **A criança e o seu mundo**. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença. 2004,

Ferland, F. **Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida**. Lisboa, Portugal: CLIMEP-SI.2006.

MENEGHINI, R., Campos-de-Carvalho, M. **Arranjo Espacial na Creche: Espaços para Interagir, Brincar Isoladamente, Dirigir-se Socialmente e Observar o Outro** Renata Meneghini . Psicologia: Reflexão e Crítica,2003

POST, J., & Hohmann, M. . **Educação de Bebés em Infantários**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian 2011.

SARMENTO, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. . **Brincar e Aprender na Infância**. Porto, Portugal: Porto Editora.2017

SILVEIRA, L., & Cunha, A. (2014). **O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido**. Santo Tirso, Portugal: De facto Editores.

VYGOTSKY LS. **Imaginación y el arte en la infancia**. México: Hispanicas;1987

Zabalza, M. (1992). **Didática da Educação Infantil**. Rio Tinto: Edições ASA. Zabalza, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Arned.1998.

ABORDAGENS SOBRE DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS NO ENSINO DE BIOLOGIA



PAULA REGINA TOLEDO SARRAINO

Graduação em Biomedicina pela Universidade de Santo Amaro (2004); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Ciências - na EMEF Desembargador Joaquim Cândido de Azevedo Marques.

RESUMO

O presente trabalho busca explicar possíveis abordagens de se trabalhar com questões de doenças sexualmente transmissíveis dentro do segmento disciplinar da educação sexual, a partir da perspectiva e da prática do ensino de biologia na educação escolarizada. Nesse sentido, se estabelece como uma questão central como o ensino de biologia pode contribuir nesse tipo de discussão, de modo a romper preconceitos e estigmas. A pesquisa se desenvolveu exclusivamente pela revisão da literatura específica, em que se elegeu por centralidade os temas das DST e educação sexual em contexto escolar. A abordagem de análise tem por base o construtivismo, em que se considera as aprendizagens enquanto processos. Especificando ainda mais a abordagem de análise, chega-se à teoria histórico-cultural, em que entende esses processos de aprendizagens como coletivos, ou seja, sociais, e essenciais para o desenvolvimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sexual na Escola; Doenças Sexualmente Transmissíveis; Ensino de Biologia.

INTRODUÇÃO

De forma geral, o que presenciamos na contemporaneidade é um movimento de reação conservadora fundamentada em parâmetros e critérios amplamente de caráter moralista, muitas vezes de cunho religioso e sem fundamentação teórico-científica. Este movimento aprofunda a tendência irracional da violência e do discurso de ódio, isso atingindo diretamente o contexto educacional, grandemente em sua dimensão escolarizada, refletindo por sua vez, diretamente nas políticas públicas e diretrizes educacionais do país. Nessa tendência reacionária, e chegando ao assunto a ser discutido nessa pesquisa, temas elementares que deveriam ser concebidos enquanto fundamentais da proposta curricular da Educação escolarizada, são considerados ofensivos e doutrinários. Nesta esteira, e entrando de vez no tema concernente a nossa pesquisa, a Educação sexual – ou

uma disciplina que trate sobre sexo e sexualidade -, é demonizada por essa onda conservadora, caracterizando-a como princípios de devassidão e/ou de cunho doutrinário de “ideologia de gênero”, seja lá qual significado essa expressão assuma para esses militantes.

A expressão ideologia de gênero denota de forma exemplar esse momento de crise de mentalidade pela qual passa a nossa sociedade. Tal expressão não contém fundamentação científica alguma, caracterizando muito bem uma corrente pautada na ignorância, preconceitos e princípios excludentes, tendo em vista que a Sociologia já foi capaz de reconhecer a impossibilidade da ocorrência de processo de ensino-aprendizagem concernente ao tema. Ninguém ensina ou aprende ser “a sua sexualidade” ou “a sua orientação sexual”; ou ainda “sua identidade de gênero”, por exemplo. Portanto, não existem ideologias concernentes a tais “definições”. Melhor dizendo, em uma análise mais aprofundada, em teoria, não existiria ideologias; entretanto, a sociedade contemporânea, constrange seus entes no sentido da heteronormatividade. Percebe-se então, que a questão condenável aqui é a homossexualidade. Com esse argumento preconceituoso e de ódio, em uma suposta defesa da família e os bons costumes, a onda reacionária dificulta a efetivação da educação sexual, refletindo, agora sim, em nosso tema, que é a prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST, tratada em ambiente escolar. Ou seja, ao fim e ao cabo - após essa introdução que parece não fazer muito sentido ao tema proposto -, o tema é, especificamente, como tratar sobre as doenças sexualmente transmissíveis em ambiente escola, em uma perspectiva de sua prevenção e de uma Educação libertária e emancipadora, que rompa com os preconceitos e possibilite uma organização social mais acolhedora.

Nesta esteira, faz-se necessário propor alguns tópicos como diretrizes orientadoras da argumentação; a começar pela proposta elementar de reflexão crítica, ou problemática da pesquisa, qual seja, qual a importância da educação sexual, de um viés da prevenção das DSTs, no ambiente escolar, enquanto elemento constituinte da formação do sujeito enquanto cidadão participativo e responsável? A problemática não é tema da pesquisa, entretanto, como se verá, será elemento que permeará, em alguma medida, toda a reflexão aqui manifestada durante o desenvolvimento do texto.

Considerando essa introdução enquanto elemento orientador do encadeamento coerente da pesquisa, possibilitando a maior inteligibilidade sobre as intenções aqui manifestadas, pode-se justificá-la na medida em que pesquisas das últimas duas décadas (que serão especificadas no corpo do texto), apontam para um grande desconhecimento sobre DSTs e suas respectivas formas de prevenção e tratamento entre os jovens escolares. Nesta medida, é urgente que se trate e se implemente a educação sexual no currículo educacional nacional; fomentando a expansão da discussão tanto em âmbito escolar, quanto para além de seus muros.

Ainda, como escopo da pesquisa, estabelece-se como objetivo geral, reconhecer os melhores caminhos e artefatos para se tornar a educação sexual significativa para o jovem escolar e para seu contexto social; tendo sempre por perspectiva as questões das doenças sexualmente transmissíveis. Assim, para que se alcance uma mínima satisfação do objetivo geral, faz-se necessário o estabelecimento dos seguintes objetivos específicos: 1- tornar quanto mais evidente possível for, as definições, prevenções e tratamento das principais DST; 2- discutir as propostas de educação sexual, tanto na normatização educacional legal, quanto nas correntes teóricas; e finalmente, 3-

discorrer sobre formas e estratégias de se trabalhar as DSTs em ambiente escolar.

Finalmente, a nossa metodologia terá por principal escopo o referencial bibliográfico específico, que será realizado por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada pela revisão literária, considerando contribuições de autores relevantes para o desenvolvimento dos estudos concernentes ao tema. Recorrer a estes autores referendados pela crítica tem a função de trazer credibilidade a nossa pesquisa. Entretanto, para que as investigações continuem ativas e em movimento, possibilitando novas argumentações e novas concepções, recorre-se também a novas pesquisas, como artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Ao fim e ao cabo, define-se a pesquisa enquanto qualitativa explicativa, tendo por principal lastro o método indutivo.

O caráter da pesquisa é exclusivamente qualitativo e descritivo, tendo em vista que nos limitamos à pesquisa bibliográfica; além do que, avaliamos que o conceito qualitativo deve ser aquele que orienta qualquer pesquisa, tendo em vista que o método quantitativo isoladamente, não é capaz de expressar a realidade tal qual como apreendida. Não se propala aqui relegar ao esquecimento o método quantitativo; não nos resta dúvidas que este método pode contribuir com a ciência e a pesquisa; antes, o que se afirma é que, uma vez empregado, o método quantitativo deve estar submetido às considerações qualitativas (MINAYO, 2010).

Ainda, após a consideração de uma quantidade suficiente de investigações anteriores, cada qual com enfoque em objetos de estudos particulares, será possível formular certas conclusões; não conclusões definitivas, mas antes, conclusões que atenda a perspectiva e a demanda de nosso momento histórico, definindo assim, também, esta pesquisa enquanto dedutiva. Nesta medida, são conclusões que partem da observação particular, tendo por objetivo, alcançar uma formulação geral, reafirmando não ser uma formulação estanque, rija, mas sim, formulação enquanto possibilidade, probabilidade. Portanto, ao fim e ao cabo, esta é uma pesquisa qualitativa-descritiva, de cunho indutivo.

CONTEXTUALIZAÇÃO DE DST PARA O TRABALHO EM AMBIENTE ESCOLAR

Tendo em vista que a presente pesquisa, além de ter por tema as formas de se trabalhar as DST no âmbito escolar, também é uma pesquisa da alçada da biologia, avaliou-se ser necessário, como primeiro passo, apresentar algumas definições e conceitos concernentes às DST mais comuns. Limita-se a discorrer apenas sobre as DST mais comuns tendo em vista a extensão desta pesquisa e o objetivo de abarcar diferentes aspectos destas doenças relacionando ao contexto escolar e o respectivo processo de ensino-aprendizagem, o que inviabiliza tratar de todas as DST conhecidas.

Neste momento, será feito uso de um viés que enfatize grandemente os aspectos das doenças de uma perspectiva da biologia, tendo por intenção a contextualização e a apresentação de um escopo que sustente o trabalho com o tema em sala de aula. Entretanto, ainda que nessa seção se enfatize a perspectiva da disciplina biologia, também será permeada por reflexões sociais e educacionais.

Um bom início, que em princípio pode parecer simplista, é especificar que existe uma variedade consideravelmente heterogênea de doenças sexualmente transmissíveis, que remete a uma gama

extensa de percepções, diagnósticos e tratamentos, assim como de efeitos no sujeito acometido pela enfermidade e, algumas delas, podendo causar reflexos na própria sociedade como um todo, em casos de epidemias ou pandemias. Importante pontuar que algumas são curáveis e outras incuráveis. De forma geral, todas as DST causadas por bactérias ou por protozoários são curáveis por meio de antibióticos. São elas: gonorreia, sendo uma das DST mais comuns, é causada por uma bactéria e curável por meio do uso de antibiótico. Entretanto, nas últimas décadas, percebeu-se que algumas das bactérias causadoras da gonorreia passaram a apresentar maior resistência ao tratamento; clamídia, também causada por bactéria e tratável com antibiótico; sífilis, como as anteriores, também, causada por bactérias e curável por meio do mesmo tratamento; e finalmente, tricomoníase, sua ocorrência não é tão comum, é causada por um protozoário e é tratável por antibiótico. Perceba que esta é apenas uma apresentação preliminar, no desenvolvimento da pesquisa, as DST serão tratadas de forma mais detalhada.

Existe também uma gama extensa de DST não curáveis, essencialmente causadas por vírus, sendo algumas muito comuns, e outras nem tanto; o que inclui o herpes genital, hepatite B, infecções decorrentes do papilomavírus humana e HIV.

Antes de passar expressamente às descrições de algumas DST, avalia-se ser de extrema importância apresentar alguns dados e consequências de algumas DST. São as mulheres que sofrem os principais reflexos; por exemplo, mulheres infectadas pela gonorreia ou pela clamíade, que não fazem o tratamento ou praticam um tratamento inadequado, um índice muito grande de até 40% desenvolvem doenças inflamatórias pélvicas (DIP). Dessa porcentagem de mulheres que apresentam agravo e complicações decorrentes das DST em epígrafe, um quarto ainda se tornarão inférteis. Ainda, outra complicação decorrente do desenvolvimento da inflamação pélvica é a maior probabilidade – de seis a dez vezes – de desenvolver uma gravidez ectópica, responsável em média por 15% das mortes maternas no parto (World Health Organization, 2003). Na mesma esteira, existem evidências seguras da associação de DST não tratadas com abortos espontâneos, natimortos, infecções congênitas e parinatal, baixo peso ao nascer (GUTMAN, 2007). É o caso da vaginose bacteriana de origem endógena, que, além de aumentar em duas vezes os riscos de transmissão do HIV, implica em complicações gestacionais, no sentido de maior incidência de prematuridade e infecção puerperal. Já concernente ao sexo masculino, o efeito mais marcante da clamídia não tratada é a infertilidade (KARINEN, 2004).

O que nos evidencia com tais dados, é que a dimensão de gravidade das DST está na potencialidade de associação a outras DST. Alguns exemplos taxativos são concernentes a DST e infecções genitais, as quais, não sendo ulcerativas, aumentam de cinco a dez vezes a probabilidade de infecção pelo vírus do HIV; caso a infecção apresente um curso com lesões ulceradas, essa probabilidade sobe para dezoito vezes (FLEMING, 1999). Por seu turno, a mesma tendência acontece em portadores de HIV que também apresentem alguma infecção causada por DST, o que representa uma maior facilidade de transmissão do vírus, isso porque, dependendo da infecção, a concentração do vírus HIV no líquido seminal aumenta, que é o caso da uretrite, que faz aumentar essa concentração em oito vezes, ainda que a concentração no sangue seja a mesma da de outros pacientes sem uretrite. Considerando ainda a associação entre DSTs, mais especificamente com o HIV, em mulheres acometidas pela gonorreia e infectadas com o HIV, a presença desse vírus na

secreção cérvico-vaginal é duas vezes maior. Da mesma forma que é três vezes maior na presença de clamídia; ou ainda, quatro vezes maior na manifestação de ulcerações no colo uterino e/ou na vagina.

A partir dessa breve contextualização preliminar, discorrer acerca de algumas DST se torna extremamente profícuo para que seja possível o reconhecimento tanto dos métodos preventivos, quanto a identificação dos sintomas e tratamento.

EDUCAÇÃO SEXUAL NA NORMATIZAÇÃO LEGAL

Ainda na busca por fundamentação consistente, tanto teórica, quanto legal, para se trabalhar com a questão da educação sexual, mais especificamente das DST, em contexto escolar, interessante buscar elementos na própria lei; ou talvez, evidenciar que a lei brasileira, em um movimento notadamente conservador e reacionário, apresenta uma tendência contrária, de supressão do tema do currículo da Educação Básica. Ainda sem entrar exatamente na questão de como trabalhar o tema da educação sexual na escola, percebe-se que esse fenômeno retrógrado e reacionário do conservadorismo brasileiro, expressa muito bem uma concepção de sexo enquanto devassidão, desconsiderando de forma absurdamente reducionista o sexo e a sexualidade enquanto elemento constituinte do sujeito; de sua saúde, de sua psique, assim como, do respeito e reconhecimento das escolhas do outro.

Na Lei brasileira, não existe especificamente nenhuma normatização sobre educação sexual na educação. O que se tem hoje são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que, no volume 10, aponta a Orientação Sexual enquanto transversal às disciplinas e ao próprio processo de ensino-aprendizagem. O PNC define que a Orientação Sexual deve ser dividida em três eixos: corpo humano, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/ síndrome da imunodeficiência adquirida (DST/Aids) (BRASIL, 1997). Nesse sentido, o PNC oferece boas possibilidades para se trabalhar sexo e sexualidade na educação; o problema aqui é o moralismo hipócrita de uma sociedade conservadora – muitas vezes pautada nas religiões –, que impede que o tema se desenvolva adequadamente. O reconhecimento e a necessidade da institucionalização da educação sexual enquanto uma forma de expansão da cidadania não é apenas uma exigência de movimento internos engajado no tema, mas também, um reconhecimento internacional quando se fala em direitos humanos; que aliás, o Brasil é signatário em alguns deles, o que está previsto na Constituição, que assim sendo, respeitando o rito legal interno, o Brasil precisa seguir as definições dos compromissos internacionais assinados. Um exemplo é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que tinha por diretriz, a discussão acerca do gênero e sexualidade, na perspectiva da equidade. Fica muito evidente que quando se fala em gênero e sexualidade, a dimensão está muito mais nas questões de relações e interações sociais. Obviamente que o prazer e o desejo também pertencem ao gênero e à sexualidade, mas não no sentido que a reação conservadora afirma ser, de devassidão; nem tão pouco com o conceito esvaziado de sentido e significado que essa mesma reação conservadora cunhou de “ideologia de gênero”.

Como Figueiró (2006) nos ensina, o que contempla de forma satisfatória o que se propõe com a Educação Sexual na escola sobre gênero e sexualidade:

[...] uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza humana, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura num processo histórico e dialético [...] não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo libido (FIGUEIRÓ, 2006, p. 42).

Um agravante ainda sobre o PCN é que este fala em transversalidade, mas define apenas algumas disciplinas que podem tratar do tema, ignorando que o termo, neste contexto, tem por base, permear todas as disciplinas com um determinado tema, na medida em que possibilite que seja tratado de forma dialógica por todas elas.

O único momento em que a educação sexual é referenciada na legislação, é mesmo, no PCN. Nos demais documentos, aparecem de forma subentendida, evidenciando a omissão do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, fala em liberdades, tolerância e solidariedade, buscando referendar o conceito de sociedade democrática, que, por conseguinte, remete diretamente às questões de gênero e sexualidade; entretanto, omite-se na definição da institucionalização da educação sexual. Em seu art. 2º, “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania [...]” (BRASIL, 1996). Cabe então, de forma sarcástica, indagar, o pleno desenvolvimento do educando-sujeito é permeado pelas questões de gênero e sexualidade, assim como, de saúde na prevenção de DST?

Sutilezas que são necessárias serem pontuadas enquanto contradição concernente ao tema. Vejamos mais um exemplo, agora nos Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em sua Parte IV, que, no caso, faz referência especificamente ao conhecimento da psicologia como uma possibilidade a ser trabalhado e desenvolvido na escola:

Na construção da identidade dos jovens estudantes, conhecimentos de Psicologia, questionando o senso comum, podem contribuir para uma reflexão e melhor compreensão de sua inserção no mundo, relativizando um suposto caráter histórico e único da adolescência, desconstruindo um certo determinismo em relação a papéis sociais a serem desempenhados, frente à escola, ao trabalho, à sexualidade, à autoridade, à relação familiar e aos grupos com que interagem. As diversas pressões sociais exercidas sobre os jovens acabam por gerar inseguranças e desequilíbrios (BRASIL, 2000, p. 66).

Em 2007, o Ministério da Educação e da Cultura, talvez percebendo a insuficiência sobre educação e saúde sexual, por meio do Decreto 6.286/2007, institui o Programa Saúde na Escola (PSE), com o argumento de “[...] contribuir com a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde” (BRASIL, 2007, p. 1). O curioso é que em diferentes documentos legais se faz a referência ao desenvolvimento e formação integral ou adequada, mas se evita uma referência direta à institucionalização da educação sexual. O PSE tem em suas definições a prerrogativa de trabalhar a educação sexual nas escolas por meio da parceria com o Ministério da Saúde, entretanto, não havendo uma definição legal para a educação sexual, as prerrogativas de ações desse programa se tornam isoladas e eventuais, o que não é suficiente para uma formação integral, como se propõe.

Na mesma esteira, a própria meta do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, de universalização do atendimento escolar em uma taxa de 85%, relaciona-se à educação sexual quando pensada em termos da diversidade e superação dos preconceitos: “[...] implementar políticas de prevenção à evasão motivadas por preconceito e discriminação à orientação sexual ou

à identidade de gênero, criando redes de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2010, p. 6).

A EDUCAÇÃO/ORIENTAÇÃO SEXUAL EM SALA DE AULA

Quando se propõe a argumentar sobre educação sexual, ou orientação sexual, como se usa na normatização brasileira, está se pensando a sexualidade enquanto um elemento constituinte do ser humano; fator presente nas diferentes dimensões da constituição do ser humano e que, também é responsável por influenciar os tipos e modos de relações, interações e ações sociais. Se considerarmos o momento de crise de mentalidade humana atual e a onda reacionária que nos ataca na contemporaneidade, talvez, a primeira coisa necessária a se definir seja o entendimento de que educação sexual não se refere essencialmente à prática sexual. Sexualidade é algo inerente à vida e à saúde, e que seu propósito em sala de aula é garantir cuidados básicos de higiene, superação de preconceitos, prevenção de doenças e gravidez não planejada e por aí a fora. Na mesma medida, não se deve negar que também tem a ver com o ato sexual, mas tratado de forma responsável e na hora adequada. Isso porque também tem a ver com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade em sua plenitude, que por seu turno, engloba relações de gênero, respeito e conhecimento de si, diversidade, expressões culturais etc. Ao fim e ao cabo, busca a superação de tabus e preconceitos que ainda corroboram para o discurso de ódio e ações de violência.

O que se propõe então, inicialmente, é o reconhecimento da educanda e educando enquanto centralidade do processo de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva que lhes atribui protagonismo e que todo o sentido da existência de uma sociedade escolarizada está nestes sujeitos. Desta forma, reconhece-se também que esta criança é um sujeito social, que apreende o mundo a sua maneira, produzindo uma cultura própria também essencial para a coesão social. De forma mais direta, está se defendendo que a criança deve ter acesso às diversas linguagens que a cerca, sendo uma delas a Educação Sexual; entretanto, é essencial que neste acesso, o caráter ponderado e crítico-reflexivo seja um mediador presente.

Um ponto a se notar aqui, que pode estar expresso de forma não tão evidente, é que nas escolas, talvez por conta do caráter conservador da sociedade, a educação sexual se limita apenas a apontar o aparelho reprodutivo, referindo-se em sua grande maioria, apenas à reprodução humana, com informações que se limitam à anatomia e à fisiologia do corpo, deixando de explorar todo seu potencial de produção de conhecimentos e saberes, pois enfatiza-se apenas o biológico, sem muitas vezes considerar o contexto social, as experiências e vivências dos educandos, as curiosidades e ansiedades, ou seja, a dimensão da sexualidade acaba por ficar de fora da produção de conhecimento.

Nesse sentido de que a educação sexual precisa ser integral e trabalhar com todas as dimensões da complexidade da sexualidade, as Diretrizes Curriculares determinam a transversalidade do tema por todas as disciplinas da grade. Então, não se constitui enquanto uma disciplina, mas como um macro tema ou conteúdo que precisa permear as diferentes disciplinas, “atravessando” o currículo. “Sua introdução no currículo escolar seria a forma de dar sentido aos conteúdos tradicionais, vinculando-os à realidade e às necessidades cotidianas dos alunos, ao contemplar as questões sociais presentes

na vida em comunidade, e contribuir com a construção de uma sociedade democrática” (BRASIL, 1997). Mas o que se nota na prática, é uma concepção de que seja competência apenas da área de ciências, que como demonstrado acima, caracteriza-se um equívoco. Pensando por exemplo, que a educação sexual em grande medida é um recurso na promoção da saúde desse jovem em formação, não é suficiente apenas apresentar um rol de informações técnicas acerca das doenças e acreditar que tal medida cumpre seu papel. As informações e formações devem ser integrais; os saberes escolares precisam ser integrais, o que necessariamente, exige a transversalidade.

O que se assume aqui é a sexualidade influenciando pensamentos, sentimentos, ações e interações, tanto na dimensão física quanto mental e emocional. E nessa medida, considerando que a saúde é um direito fundamental, a orientação/educação sexual torna-se um direito básico. Sobre a transversalidade e integralidade da educação sexual, cita-se os Parâmetros Curriculares Nacional – Orientação Sexual:

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além de sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas, manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes em cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. Além disso, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então, com singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligada a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Educação, Psicologia, Antropologia, História, Sociologia, Biologia, Medicina e outras. Se por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade, entendida de forma bem mais ampla, é expressão cultural. Cada sociedade desenvolve regras que se constitui em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas, Isso se dá em um processo social que passa pelos interesses dos agrupamentos socialmente organizados e das classes sociais, que é mediado pela ciência, pela religião e pela mídia, e sua resultante é expressa tanto pelo imaginário coletivo quanto pelas políticas públicas, coordenadas pelo Estado. A proposta de Orientação Sexual procura considerar todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas.

Nesta esteira, Figueró (2006), apresenta algumas dimensões nas quais a sexualidade pode ser concebida. Na médico-biologista, a ênfase recai sobre questões biológica e procriativas; na terapêutica, entende-se em uma dimensão meramente subjetivista, psicologizante e individual, que busca estabelecer uma relação com a força instintiva ou selvagem. Na dimensão normativo-institucional, a sexualidade é vista como um aspecto da vida humana ligado a um conjunto de comportamentos socialmente permitidos, por um lado, e proibidos, por outro. Já na dimensão consumista-quantitativa, a sexualidade também é entendida enquanto uma energia do indivíduo, mas que é desejável a regulação e controle social, em direção da produtividade. Finalmente, na dimensão dialética e política, “a sexualidade é concebida como dimensão mais ampla da condição humana, como uma construção pessoal e social, em que o ser humano é visto como participantes ativos desse processo”.

Nesta esteira, a orientação sexual no contexto escolar pode ser concebida como uma intervenção pedagógica que objetiva possibilitar o acesso a informações, mas não podendo se limitar a esse aspecto, devendo também problematizar questões de gênero e de sexualidade, assim como de valores, crenças etc., em dimensões mais abrangentes, como a sociológica, psicológica e fisiológica, atendendo aquilo definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso porque, o trabalho da educação sexual na escola diferencia-se de outros contextos, uma vez que possibilita

o seu desenvolvimento na perspectiva de um trabalho docente coletivo, intencional e sistemático, assim como contínuo. Conciliando essa possibilidade com a perspectiva construtivista, podemos nos referir a Michel Foucault:

A sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob controle, ou como um obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Ela é o nome que se pode ser dado a um construto histórico: não uma realidade furtiva que é difícil de aprender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso a formação de um conhecimento especializado, o reforço de controles e resistências estão vinculados uns aos outros, de acordo com algumas poucas estratégias importantes de saber e poder (FOUCAULT, 1988, p. 105).

A grande vantagem é forte possibilidade de integração dos conhecimentos técnicos científicos, próprios da escola, com conhecimentos cotidianos das vivências dos educandos, visando superar a imposição de determinados valores sobre outros.

A normatização brasileira, concernente à Educação Sexual, diferentemente do que dissemina a reação conservadora, identifica momentos mais adequados conforme a idade dos educandos, para se tratar de determinados assuntos dentro do tema sexualidade. O Ministério da Saúde, por exemplo, define que saúde sexual e aspectos reprodutivos, ou mesmo prevenção de DSTs devem ser tratados a partir das séries finais do ensino fundamental, exigindo envolvimento inter e transdisciplinar para ampliação das ações de prevenção. Mas percebe-se que não se afirma que a educação sexual deve começar apenas nas séries finais do ensino fundamental; certos assuntos da educação sexual já podem ser tratados desde as séries iniciais do ensino fundamental, como higiene e aparelho reprodutivo e respeito e inviolabilidade do próprio corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo contemporâneo, as DST-Aids se tornaram praticamente uma pandemia pelo mundo, constituindo-se então, a sua prevenção, uma das mais importantes políticas públicas governamentais. Por um lado, buscando superar os problemas mais imediatos, DST-Aids pode ser entendida enquanto uma questão de saúde, ou seja, faz parte da responsabilidade do Estado proporcionar o tratamento. Mas em uma dimensão mais abrangente e mesmo social, a questão da DST-Aids deve estar no domínio da Educação, o que se refere especificamente ao tema que aqui foi tratado. O posicionamento aqui assumido é o de que a solução mais adequada desta problemática está na perspectiva educativa.

E nesta esteira, aceitando que a DST-Aids é uma questão educativa, evitando-se que se torne uma questão de saúde, a educação sexual é fundamental para a adequada formação dos educandos e educandas, devendo estar inserido no currículo atendendo as exigências de transversalidade, não se limitando, por exemplo, apenas a uma visão biologizante-reprodutiva.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, R. A.; SILVA, L.; SILVA, F. A.; DINIZ, R. E. S. **Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes**. Ciência e Educação, Bauru: UNESP, v. 14, n. 1, p. 159-168, 2008.

ALTMANN, H. **Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente**. Sexualidad, Salud y Sociedad, Rio de Janeiro: CLAM/UERJ, n. 13, p. 69-82, abr. 2013.

ANASTÁCIO, Z. F. C. **Educação sexual no 1º CEB: concepções, obstáculos e argumentos dos professores para a sua (não) consecução**. 2007. 681p. Tese (Doutorado em Estudos da Criança e Saúde Infantil) – Universidade do Minho, Braga, 2007.

BARROSO, M. G. T. **Dialogando com professores na escola sobre sexualidade e DST's**. Universidade Federal do Ceará, 2008.

BOZON, M. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

BRASIL, LDB. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, PNEDH, **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**/coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim [et al.]. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos ; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069, DE 13 De Julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 6, de 6 de agosto de 2009. **Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 1.^a série — N.º 151 — 6 de agosto de 2009.

CARVALHO, I. S. et al. **A sexualidade em livros didáticos de ciências do 8º ano do ensino fundamental: uma abordagem satisfatória?** Adolescência e Saúde, Rio de Janeiro: NESA, v. 9, n. 3, p. 29-36, jul./set. 2012.

DUARTE, P. M. S. **Educação da sexualidade: modelos e representações de professores**. 2010. 87f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: como ensinar no espaço da escola**. Revista Linhas, Florianópolis: UDESC, v. 7, n. 1, 21p., 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323/1132>. Acesso 03 abr. 2023

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**. vol. I, Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

GARCIA, L. J. V. **O processo de educação sexual na escola: um estudo de caso sobre a conceituação, significação e representação compreensiva de professores da rede municipal de ensino de Camboriú/SC sobre educação sexual**. 2005. 81f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GOMES, R. S. **Educação em sexualidade na escola: entre a normalização e a perspectiva dos direitos humanos**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 10., 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis, 2013.

MAIA, A. C. B. et al. **Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural.** Psicologia em Estudo, Maringá: UEM, v. 17, n. 1, p. 151-156, jan./mar. 2012.

MEYER, D. E. E.; RIBEIRO, C.; RIBEIRO, P. **Gênero, sexualidade e educação: 'olhares' sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G.E.** In. 27^a Reunião Anual da ANPED. Disponível em: http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos_27.pdf. Acesso em 06/09/2022.

MOITA LOPES. L. P. da. **Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** São Paulo: Mercado Letras, 2002.

MOIZÉS, J. S.; BUENO, S. M. V. **Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 205-212, mar. 2010.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade além da transversalidade.** Campinas: Autores Associados, 2000.

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. **Sexualidade e educação sexual na percepção docente.** Educar em Revista, Curitiba: UFP, n. 43, p. 204-225, jan./mar. 2012.

SFAIR, S. C. **Educação sexual para adolescentes e jovens: o que preveem os documentos públicos nos níveis federal e estadual em São Paulo.** 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE COMO FATOR DE PREVENÇÃO DE PROBLEMAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RAQUEL GALDINO MARTINS

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Metropolitana de Caieiras (2010); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Conchas,(2014) Especialista também em Psicomotricidade pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2017); Professora de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Problemas socioemocionais são comuns em crianças na idade escolar e podem afetar seu desenvolvimento social, emocional e acadêmico. A afetividade pode desempenhar um papel importante na prevenção desses problemas, ajudando a desenvolver habilidades socioemocionais e estabelecer relações positivas entre as crianças e os educadores. Esta revisão sistemática tem como objetivo investigar os estudos publicados entre 2018 e 2022 que abordam a relação entre a afetividade e a prevenção de problemas socioemocionais na educação infantil. A busca bibliográfica foi realizada nas bases de dados Scielo, CAPES e Scopus. Os estudos incluíram aqueles que investigaram a relação entre a afetividade e a prevenção de problemas socioemocionais em crianças na educação infantil. Objetivando analisar as principais estratégias e práticas pedagógicas que os educadores podem adotar para promover a afetividade e prevenir problemas socioemocionais em crianças na idade escolar. Os resultados desta revisão sistemática podem contribuir para a melhoria da educação infantil, ajudando a promover um ambiente de aprendizado positivo e eficaz para as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Socioemocionais; Educadores; Crianças; Prevenção.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma fase crucial na vida das crianças, nesse período elas começam a ter contato com o mundo e a desenvolver habilidades que serão fundamentais para o seu futuro, adquirindo conhecimentos básicos para o futuro desenvolvimento da leitura, a escrita e a matemática, aprendendo a lidar com suas emoções, a se relacionar com os outros e a desenvolver habilidades socioemocionais que serão importantes para a sua vida adulta. Nesse contexto, a afetividade desempenha um papel crucial no processo educativo, estando diretamente relacionada ao desenvolvimento socioemocional das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima, da empatia, da capacidade de se relacionar com os outros e de lidar com as próprias emoções.

Afetividade é a palavra que faz referência ao conjunto de emoções, sentimentos e experiências que uma pessoa tem em relação a si mesma, aos outros e ao mundo ao seu redor. Ela está relacionada com a forma como as pessoas se relacionam entre si, expressam suas emoções e sentimentos, e como lidam com as suas próprias emoções. Caracterizando-se como uma dimensão importante no desenvolvimento humano, que contribui para a construção da identidade, do bem-estar emocional e das habilidades socioemocionais que são essenciais para o convívio em sociedade.

A afetividade também influencia diretamente na qualidade dos vínculos entre educadores e crianças, que é essencial para um ambiente escolar acolhedor e propício ao aprendizado. Dado que quando os educadores são capazes de transmitir afeto e cuidado, as crianças se sentem mais seguras e confiantes, e isso reflete positivamente no processo de aprendizagem. Por outro lado, quando as crianças não recebem estímulos emocionais adequados, podem desenvolver problemas de comportamento que prejudicam o seu desempenho escolar e a sua socialização. A falta de afetividade pode contribuir para a ocorrência de problemas como agressividade, timidez excessiva, dificuldade de relacionamento com os colegas e falta de concentração em atividades escolares.

Diante disso, é fundamental que educadores e profissionais da educação compreendam a importância da afetividade na educação infantil e busquem estratégias pedagógicas para promover um ambiente escolar acolhedor, que estimule o desenvolvimento socioemocional das crianças e contribua para a prevenção de problemas de comportamento. A falta de afetividade na infância pode ter consequências negativas para o desenvolvimento socioemocional das crianças, como a baixa autoestima, que pode resultar em dificuldades de aprendizagem, timidez excessiva, insegurança e até mesmo depressão, além destes, são comuns a agressividade, impulsividade e dificuldade de lidar com as próprias emoções. Esses comportamentos podem levar a conflitos com os colegas e professores, prejudicando o ambiente escolar e o desempenho acadêmico.

O presente estudo se justifica pela da afetividade, como dimensão importante no processo de desenvolvimento das crianças, e tem ganhado cada vez mais relevância como um elemento fundamental na educação infantil. No entanto, ainda há lacunas na compreensão do papel da afetividade no contexto escolar e das práticas pedagógicas que podem promover um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor para as crianças.

Portanto, convencionou-se realizar uma revisão sistemática da literatura recente sobre o tema, para a compreensão das melhores práticas pedagógicas que podem promover o desenvolvimento socioemocional das crianças na educação infantil. Objetivando que os resultados desse estudo podem ter impacto significativo na melhoria da qualidade da educação infantil e, conseqüentemente, no bem-estar emocional e no futuro sucesso das crianças.

Desta forma, este estudo consiste em uma revisão sistemática de literatura, com o objetivo geral de investigar o papel da afetividade no desenvolvimento socioemocional das crianças na educação infantil, como forma de prevenir possíveis problemas de comportamento, no período de 2018 a 2022. Para alcançar tal objetivo, torna-se necessária a identificação das principais práticas pedagógicas que promovem um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor para as crianças na educação infantil; Analisar a relação entre a afetividade e o desenvolvimento comportamental das crianças e investigar a importância da formação dos educadores na promoção de um ambiente

afetivo e acolhedor na educação infantil.

Para tanto foi realizada uma revisão sistemática da literatura, onde foram consultadas diversas bases de dados eletrônicas, tais como Scielo, Scopus, Web of Science e CAPES, utilizando uma combinação de palavras-chave relacionadas ao tema de interesse. Foram incluídos artigos publicados em periódicos científicos no período de 2018 a 2022, que abordaram o tema da afetividade na educação infantil e seu papel no desenvolvimento socioemocional das crianças. Os artigos selecionados foram submetidos a uma análise crítica da qualidade metodológica e dos resultados obtidos, utilizando uma abordagem sistemática de revisão de literatura. Os dados foram sintetizados em uma matriz de evidência, incluindo informações sobre o objetivo do estudo, metodologia, amostra, resultados e principais conclusões.

REFERENCIAL TEÓRICO

REFLEXÕES IMPORTANTES SOBRE A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A afetividade na educação infantil, é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, visto que nessa fase, as crianças estão em pleno desenvolvimento sócio emocional, tornando-se necessário que os educadores ofereçam um ambiente afetivo e acolhedor que favoreça o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

É importante ressaltar que a afetividade é entendida, neste contexto, como uma dimensão, visto que em diversos estudos, esta abrange diferentes aspectos que envolvem as emoções, os sentimentos, as relações interpessoais e a construção de um ambiente afetivo e acolhedor, relacionando-se a construção de relações saudáveis entre as crianças e os adultos, bem como, com a capacidade das crianças em lidar com suas próprias emoções e com as emoções dos outros. Além disso, também está relacionada com a construção de um ambiente favorável à aprendizagem, no qual seja promovido o sentimento de segurança, confiança e interesse na aprendizagem. Nesse sentido, a dimensão da afetividade também está relacionada com a promoção da motivação e do engajamento das crianças na aprendizagem (GUERRA; PRETTE, 2020; JOSÉ, 2017).

Atualmente, muitas escolas e educadores estão investindo em práticas que visam trabalhar a afetividade na educação infantil. Uma das principais abordagens é a utilização de atividades lúdicas que permitem às crianças expressar suas emoções e sentimentos de forma criativa e divertida. Exemplos dessas atividades são jogos, brincadeiras e contação de histórias. Além disso, a escuta ativa e o acolhimento são ferramentas fundamentais para promover a afetividade na educação infantil. Os educadores precisam estar disponíveis para ouvir as crianças e acolher seus sentimentos, demonstrando empatia e compreensão. Essa abordagem não apenas ajuda as crianças a lidar com suas próprias emoções, mas também a entender as emoções dos outros (TENÓRIO et al., 2019).

A mediação de conflitos é outra estratégia utilizada, que consiste em ajudar as crianças a encontrar soluções em conflito e colaborativas para situações de conflito. Os educadores podem fazer

isso por meio de atividades que estimulam o diálogo, o respeito e a compreensão do ponto de vista do outro. Essa abordagem ajuda as crianças a aprender a lidar com as emoções dos outros de forma respeitosa e a construir relações saudáveis e positivas, é importante destacar que a afetividade na educação infantil não se limita apenas às práticas em sala de aula. A escola como um todo, incluindo uma equipe pedagógica e o ambiente físico, deve ser acolhedora e promover a segurança emocional das crianças. Isso inclui a criação de espaços de convivência e integração, bem como a oferta de atividades que promovem o bem-estar emocional dos alunos(VANALLI et al., 2018).

Os pais têm um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional das crianças na educação infantil. Para trabalhar a afetividade de forma efetiva, eles precisam estar disponíveis e abertos para ouvir as crianças e compreender suas emoções. Isso implica na construção de um ambiente acolhedor e empático, onde as crianças se sentem seguras para expressar seus sentimentos sem medo de julgamentos e punições(VANALLI et al., 2018; MACIEL; BARBOSA, 2021).

Ao demonstrar empatia e compreensão, os educadores ajudam as crianças a desenvolver a capacidade de identificar e lidar com suas próprias emoções, bem como entender as emoções dos outros. Isso é importante não só para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, mas também para a formação de relações saudáveis e positivas entre as crianças.

Para trabalhar a afetividade na educação infantil, os educadores podem utilizar diferentes estratégias, como atividades que envolvem a identificação e expressão das emoções, o uso de histórias e contos que abordam temas emocionais, a realização de dinâmicas de grupo que estimulam a cooperação e a solidariedade, entre outras ferramentas como a roda das emoções, que permite às crianças identificar suas emoções e expressá-las de forma adequada. A roda das emoções é um recurso visual que apresenta uma série de emoções básicas, como alegria, tristeza, raiva, medo e outras, e permite que as crianças identifiquem o que estão sentindo e aprendam a expressar essas emoções de forma adequada(CORDEIRO; DIAS; SÁ, 2022; FREIRE et al., 2021).

Em resumo, a afetividade é uma dimensão importante na educação infantil, que está relacionada com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças e a construção de relações saudáveis e positivas. Para trabalhar a afetividade de forma efetiva, os educadores precisam estar disponíveis e abertos para ouvir as crianças e compreender suas emoções, além de utilizar estratégias e ferramentas que favoreçam o desenvolvimento socioemocional das crianças.

PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS ADVINDOS DO TRATO INDEVIDO DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mesmo diante das evidências da importância do trato da afetividade torna-se necessário refletir sobre as situações advindas dos casos em que a afetividade não é trabalhada como necessita ser, desde o seio educacional da infância. Neste contexto, a falta de tato para com a afetividade na educação infantil pode levar a uma série de problemas para as crianças(BOSSA, 2020; CARDOSO; CECCONELLO, 2019; CECÍLIA, 2022).

Uma das consequências mais comuns é o desenvolvimento de problemas de comportamento,

como agressividade, impulsividade, dificuldade de concentração, entre outros. Isso ocorre porque a falta de afetividade pode gerar sentimento de insegurança, medo e desamparo nas crianças, que podem se manifestar em comportamentos inadequados(GUERRA; PRETTE, 2020).

As crianças que não recebem afeto e atenção podem apresentar comportamentos agressivos, como bater, puxar e gritar, que são formas de chamar atenção dos adultos e obter o afeto que almejam, comportamentos estes que podem ser perigosos para outras crianças e podem levar a conflitos e brigas na escola. Além disso, crianças com problemas de comportamento agressivo podem ter dificuldade em controlar seus impulsos, o que pode afetar sua capacidade de se concentrar e aprender(SILVA, 2019).

Por outro lado, crianças que apresentam comportamentos desafiadores e opositivos podem ter problemas em seguir regras e limites, o que pode afetar sua relação com os educadores e colegas. Essas crianças podem ser vistas como “rebeldes” e “desobedientes”, o que pode gerar conflitos e emoção e autoconfiança, estas crianças podem ter dificuldade em aceitar críticas ou feedback negativo, o que pode prejudicar seu desempenho acadêmico e sua capacidade de aprender com os erros(TENÓRIO et al., 2019; VANALLI et al., 2018).

Os problemas de comportamento nas crianças podem se agravar com o tempo, dificultando ainda mais seu aprendizado e desenvolvimento. Crianças com comportamentos agressivos ou desafiadores podem se sentir cada vez mais compulsivas e excluídas na escola, o que pode levar a problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão. Além disso, crianças com problemas de comportamento podem ter mais dificuldade em se adaptar às mudanças na rotina escolar, como a transição para uma nova sala ou para uma nova escola(CARDOSO; CECCONELLO, 2019).

Além disso, a falta de afetividade pode levar ao isolamento social das crianças na educação infantil. Quando os cuidadores não estabelecem vínculos afetivos com as crianças, elas podem se sentir desmotivadas, desinteressadas e desconectadas da escola e dos colegas. Isso pode levar ao isolamento social, à exclusão e à baixa autoestima, prejudicando a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional das crianças. Outra consequência da falta de trato da afetividade na educação infantil é o desenvolvimento de transtornos emocionais, como ansiedade e depressão. A falta de afetividade pode gerar sentimentos de abandono, solidão e tristeza nas crianças, que podem se manifestar em sintomas físicos e emocionais. Isso pode comprometer o desenvolvimento socioemocional das crianças, afetando sua capacidade de lidar com as emoções e de se relacionar de forma saudável com os outros(CARDOSO; CECCONELLO, 2019; GUERRA; PRETTE, 2020).

É importante ressaltar que a afetividade na educação infantil não se resume apenas à demonstração de carinho e afeto pelas crianças. Ela envolve uma série de estratégias pedagógicas e práticas educativas que visam promover o desenvolvimento socioemocional das crianças, como o estabelecimento de vínculos afetivos entre educadores e crianças, a promoção de atividades que incentivam a expressão emocional, o uso de técnicas de meditação e meditação, entre outras. Diante disso, é fundamental que os pais estejam atentos à afetividade na educação infantil e desenvolvam estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento socioemocional das crianças. É importante que os educadores estabeleçam vínculos afetivos com as crianças, treinos de feedback positivo e orientações claras, além de promover atividades que estimulem a expressão emocional das crianças.

Essas estratégias podem ajudar as crianças a desenvolver habilidades socioemocionais, prevenir problemas de comportamento e facilitar seu aprendizado e desenvolvimento.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se por uma revisão sistemática da literatura, uma metodologia que permite a identificação, avaliação e síntese de evidências científicas relevantes sobre uma questão de pesquisa específica, considerada uma das principais ferramentas para tomada de decisão baseada em prova, e é amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento, incluindo a saúde, a educação e as ciências sociais.

Esta metodologia veio a ser eleita para este estudo dada a necessidade de obter uma visão ampla e sistemática sobre o tema em questão, bem como pela importância de se utilizar evidências científicas de alta qualidade para a tomada de decisões em relação à prevenção de problemas socioemocionais em crianças na educação infantil. A revisão sistemática permitiu a seleção e análise criteriosa de estudos empíricos relevantes sobre o tema, fornecendo um panorama claro e abrangente sobre as estratégias e práticas pedagógicas que podem ser eficazes para prevenir problemas socioemocionais em crianças na educação infantil.

A revisão sistemática foi realizada de acordo com as diretrizes do PRISMA (Itens Preferenciais de Relatórios para Revisões Sistemáticas e Meta-análises). A busca bibliográfica foi realizada nas bases de dados eletrônicos Scielo, CAPES, Scopus, Web of Science e PubMed, utilizando os seguintes descritores: "afetividade", "prevenção", "problemas socioemocionais", "educação infantil", "crianças" e "desenvolvimento socioemocional".

Os estudos incluíram aqueles que investigaram a relação entre a afetividade e a prevenção de problemas socioemocionais em crianças na educação infantil. Foram incluídos estudos empíricos, incluindo ensaios clínicos randomizados, estudos observacionais e estudos de coorte, publicados entre os anos de 2018 e 2022. Foram excluídos estudos que não apresentam dados empíricos ou que não estão disponíveis em língua portuguesa, espanhola ou inglesa.

A seleção dos estudos foi realizada em duas etapas. Primeiramente, foram selecionados os estudos com base nas informações contidas em seus títulos e resumos. Em seguida, os estudos selecionados foram avaliados em sua integridade para verificar se atendiam aos critérios de inclusão. A seleção dos estudos foi realizada de forma independente por dois revisores, com possíveis divergências resolvidas por consenso.

Os dados dos estudos incluídos foram extraídos por dois revisores de forma independente, utilizando um formulário pré-definido. Foram extraídos os seguintes dados: autores, ano de publicação, país de origem, tipo de estudo, população estudada, intervenções realizadas, resultados encontrados e assimilados dos autores.

Os resultados foram sintetizados qualitativamente devido à heterogeneidade dos estudos incluídos em termos de complicações, apresentaram sintomas e resultados encontrados. As principais

estratégias e práticas pedagógicas identificadas foram descritas e acomodadas em relação aos resultados encontrados nos estudos incluídos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento socioemocional de crianças na educação infantil é uma das áreas mais importantes para o seu crescimento e formação, sendo importante compreender as crianças como seres em desenvolvimento e a fase da educação infantil é crucial para a sua formação, visto que é nessa fase que as bases do seu desenvolvimento são protegidas.

A educação infantil é um ambiente social e emocionalmente rico, onde as crianças aprendem a lidar com suas emoções e desenvolvem habilidades sociais que serão fundamentais para o seu futuro. É nessa fase que elas aprendem a expressar seus sentimentos, a conviver com outras pessoas e a compreender o mundo ao seu redor. A afetividade na educação infantil deve ser entendida como um elemento fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, pois ela contribui para a construção de uma relação de confiança e respeito entre educador e educando, que são elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

A relação afetiva entre educador e educando pode ser compreendida como uma relação que envolve o respeito, o afeto e atenção do educador em relação ao aluno. Essa relação é fundamental para o desenvolvimento socioemocional da criança, pois é por meio dela que a criança aprende a se relacionar com outras pessoas, a compreender suas emoções e lidar com os desafios do ambiente escolar.

Para atingir tal objetivo é necessária a atuação dos cuidadores, desde que capazes de se comunicar com as crianças por meio do diálogo, da atenção e do respeito. O diálogo é uma ferramenta poderosa para estabelecer relações afetivas com as crianças, pois permite que elas sejam ouvidas e compreendidas, o que contribui para o seu desenvolvimento emocional. É fundamental que os cuidadores conheçam as características emocionais e cognitivas das crianças, para que possam lidar com suas emoções e comportamentos de forma adequada. Cada criança é única, com suas próprias necessidades e personalidade, e por isso é importante que os cuidadores tenham uma abordagem individualizada para cada uma delas.

Os cuidadores que trabalham na educação infantil também devem estar cientes de que as crianças estão em constante desenvolvimento emocional e que isso pode afetar o seu comportamento. Por exemplo, uma criança pode ter um comportamento agressivo em um determinado momento, mas isso não significa que ela seja uma criança agressiva. É importante que os cuidadores saibam como lidar com esse tipo de situação, sem prejudicar o desenvolvimento socioemocional da criança.

Por fim, é importante destacar que a construção de relações afetivas positivas entre cuidadores e crianças é fundamental para o sucesso da educação infantil. Quando as crianças se sentem amadas, respeitadas e compreendidas pelos seus cuidadores, elas têm mais disposição para aprender e se desenvolver, o que contribui para um ambiente escolar mais saudável e harmonioso.

A atuação conjunta de cuidadores e professores é de extrema importância para o trato da afetividade na educação infantil. Isso porque, enquanto os cuidadores têm um contato mais próximo e constante com as crianças, os professores têm uma abordagem mais estruturada e pedagógica. Quando esses profissionais atuam em conjunto, é possível criar um ambiente escolar mais acolhedor e positivo, onde as crianças se sintam seguras e felizes. Além disso, a troca de informações e conhecimentos entre cuidadores e professores permite uma abordagem mais individualizada para cada criança, considerando suas características emocionais e cognitivas.

A literatura apresenta diversas estratégias e práticas pedagógicas que podem ser utilizadas pelos educadores para promover a afetividade na educação infantil. Uma dessas estratégias é a criação de um ambiente acolhedor e seguro, que favorece o desenvolvimento de vínculos afetivos entre as crianças e os cuidadores. Para tanto, é importante que os educadores sejam receptivos e atenciosos às necessidades das crianças, demonstrando empatia e afeto em suas refeições, desta forma com base nos autores analisados foi elaborada a tabela 1 com as principais estratégias utilizadas na criação de um ambiente mais acolhedor.

Tabela 1 - Práticas para desenvolvimento de um ambiente seguro e acolhedor

Ações	Referências
Criação de espaços físicos acolhedores e adaptados às necessidades das crianças	BOSSA, 2020; CARDOSO; CECCONELLO, 2019; CECILIA, 2022; CORDEIRO; DIAS; SÁ, 2022
Estabelecimento de rotinas claras e previsíveis para as crianças, favorecendo a segurança emocional	CECILIA, 2022; CORDEIRO; DIAS; SÁ, 2022; FREIRE et al., 2021; GUERRA; PRETTE, 2020
Uso de linguagem afetuosa e cuidadosa mas relaxantes com as crianças	BOSSA, 2020; CARDOSO; CECCONELLO, 2019
Respeito às individualidades e às diferenças culturais e étnicas das crianças	BOSSA, 2020; CARDOSO; CECCONELLO, 2019; CECILIA, 2022; CORDEIRO; DIAS; SÁ, 2022; FREIRE et al., 2021; GUERRA; PRETTE, 2020;

Fonte: Autora

Neste ínterim, o uso de atividades lúdicas e criativas pode ser uma excelente forma de promover a afetividade na educação infantil. Brincadeiras, jogos e atividades que envolvem a expressão de sentimentos e emoções podem contribuir para o desenvolvimento da inteligência emocional das crianças, bem como para a promoção de vínculos afetivos positivos, a tabela 2 apresenta uma breve síntese sobre as estratégias e ações que os autores apresentam.

Tabela 2 - Uso de atividades lúdicas

Estratégias	Referências
Brincadeiras que favorecem a expressão de sentimentos e emoções	GUERRA; PRETTE, 2020; JOSÉ, 2017;
Jogos e atividades cooperativas que incentivam a socialização e a resolução de conflitos	KOZELSKI; LOPES; MULLER, 2020; MACHADO; VIEIRA; MARINA, 2021; MACIEL; BARBOSA, 2021; QUITERIO et al., 2021;
Contação de histórias e dramatizações que trabalham habilidades socioemocionais	FREIRE et al., 2021; GUERRA; PRETTE, 2020; JOSÉ, 2017;

Fonte: Autora

Outra estratégia importante para o desenvolvimento focal encontra-se no trato das habilidades socioemocionais, como a empatia, a gratidão e a resiliência. Essas habilidades podem ser trabalhadas por meio de atividades específicas, como rodas de conversa, contação de histórias, dramatizações e jogos cooperativos. Ao aprenderem a lidar com suas emoções e se colocarem no lugar do outro, as crianças desenvolvem uma visão mais ampla do mundo ao seu redor, o que contribui para o seu desenvolvimento socioemocional (Tabela 3).

Tabela 3 - Desenvolvimento de habilidades socioemocionais

Ações	Referências
Rodas de conversa para reflexão sobre emoções e sentimentos	SILVA, 2019; TENÓRIO et al., 2019; VANALLI et al., 2018
Desenvolvimento da empatia por meio de jogos e atividades cooperativas	MACHADO; VIEIRA; MARINA, 2021; MACIEL; BARBOSA, 2021; QUITERIO et al., 2021; REIS; PRATA; PARRA, 2018; RIBEIRO, 2023;
Trabalho com a gratidão e o reconhecimento de emoções positivas	MACHADO; VIEIRA; MARINA, 2021; MACIEL; BARBOSA, 2021; QUITERIO et al., 2021; REIS; PRATA; PARRA, 2018; RIBEIRO, 2023; SILVA, 2019; TENÓRIO et al., 2019; VANALLI et al., 2018

Fonte: Autora

Além disso, o trabalho com afetividade na educação infantil deve contemplar a formação de vínculos afetivos entre as crianças e suas famílias. Nesse sentido, é importante que os pais estabeleçam um canal de comunicação com os pais e responsáveis, buscando compreender as expectativas e necessidades das famílias em relação ao desenvolvimento socioemocional de seus filhos (Tabela 4).

Tabela 4 -Formação de vínculos afetivos

Ações	Referências
Promoção de encontros entre famílias e educadores para compartilhamento de experiências	BOSSA, 2020; CARDOSO; CECCONELLO, 2019; FREIRE et al., 2021; GUERRA; PRETTE, 2020; JOSÉ, 2017; MACIEL; BARBOSA, 2021; QUITERIO et al., 2021; REIS; PRATA; PARRA, 2018; TENÓRIO et al., 2019; VANALLI et al., 2018
Escuta ativa das necessidades e expectativas das famílias em relação ao desenvolvimento socioemocional das crianças	BOSSA, 2020; CARDOSO; CECCONELLO, 2019; CECILIA, 2022; CORDEIRO; DIAS; SÁ, 2022; FREIRE et al., 2021;
Oferecimento de feedbacks positivos e estímulo ao envolvimento das famílias no processo educativo	KUZELSKI; LOPES; MULLER, 2020; MACHADO; VIEIRA; MARINA, 2021; MACIEL; BARBOSA, 2021; QUITERIO et al., 2021; REIS; PRATA; PARRA, 2018; RIBEIRO, 2023; SILVA, 2019; TENÓRIO et al., 2019; VANALLI et al., 2018

Fonte: Autora

Por fim, cabe destacar que o trabalho com a afetividade na educação infantil deve ser contínuo e sistemático, de modo a contemplar as diferentes dimensões do desenvolvimento socioemocional das crianças. Dessa forma, é importante que os educadores sejam capacitados para atuar nessa área, recebendo formação específica e apoio institucional para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a promoção da afetividade e prevenção de problemas de comportamento em crianças na idade escolar.

A afetividade pode ser uma ferramenta poderosa para ajudar a resolver problemas de comportamento na educação infantil. Além das estratégias mencionadas anteriormente, existem outras formas de usar a afetividade para lidar com problemas de comportamento. Uma dessas formas é por meio do estabelecimento de limites claros e consistentes. É importante que os cuidadores tenham uma postura firme e consistente na aplicação de regras e limites, mas que também demonstrem afeto e cuidado pelas crianças. Isso ajuda a transmitir a mensagem de que as regras são importantes, mas que as crianças são amadas e valorizadas. Outra forma de usar a afetividade para resolver problemas de comportamento é por meio do diálogo aberto e honesto. É importante que os cuidadores criem um ambiente em que as crianças se sintam à vontade para expressar seus sentimentos e opiniões. Isso pode ser feito por meio de rodas de conversa, em que as crianças são convidadas a compartilhar suas emoções e experiências. Os cuidadores devem ouvir atentamente as crianças, validando seus sentimentos e oferecendo suporte emocional quando necessário.

Além disso, é importante que os cuidadores tenham uma postura positiva e encorajadora em relação às crianças. Isso pode ser feito por meio de elogios sinceros e reconhecimento das conquistas das crianças. É importante que as crianças sintam que são valorizadas e que seu esforço é reconhecido. Outra estratégia que pode ser utilizada é o incentivo ao desenvolvimento da empatia e da solidariedade. As crianças podem ser encorajadas a pensar nos sentimentos e necessidades dos outros e se colocar no lugar dos colegas. Isso pode ser feito por meio de jogos e atividades cooperativas, em que as crianças precisam trabalhar juntas para alcançar um objetivo comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos selecionados nesta revisão sistemática, podemos concluir que a afetividade tem um papel fundamental na prevenção de problemas de comportamento em crianças na educação infantil. Os estudos indicam que a promoção de relações afetuosas entre educadores e crianças, o estabelecimento de um ambiente seguro e acolhedor na sala de aula e o uso de estratégias pedagógicas que valorizam as emoções e sentimentos das crianças são algumas das formas mais eficazes de se trabalhar a afetividade e prevenir problemas de comportamento.

Os resultados desta revisão sistemática também sugerem que a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional das crianças, o que pode ter um impacto positivo na sua saúde mental e bem-estar geral. Dessa forma, a promoção da afetividade na educação infantil pode ser vista como um investimento em longo prazo na formação de indivíduos emocionalmente saudáveis e capazes de se relacionar de forma positiva com o mundo ao seu redor.

Conclui-se, portanto, que é fundamental que educadores, gestores escolares e demais profissionais envolvidos na educação infantil reconheçam a importância da afetividade como fator de prevenção de problemas de comportamento e invistam em práticas pedagógicas que promovam a afetividade nas salas de aula. A partir disso, podemos construir um ambiente educacional mais acolhedor, saudável e eficaz para crianças na idade escolar.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil**. Wak Editora. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=lang_ade+como+fator+de+preven%C3%A7%C3%A3o+de+problemas+de+comportamento+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&ots=6LU14uAQQS&sig=9LJWyy0gKa1o7cFYEm-mavBU0g0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso 28 mar. 2023.

CARDOSO, Alessandra Soares ; CECCONELLO, Alessandra Marques. **Fatores de risco e proteção para o suicídio na adolescência: uma revisão de literatura**. Revista Perspectiva: Ciência e Saúde, v. 4, n. 2, p. 101–117, 2019. Disponível em: <<http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/perspectiva/article/view/432>>. Acesso 28 mar. 2023.

CECILIA, Silva,. **A psicomotricidade no brincar da Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, UNICEPLAC, 2022. Disponível em: <<https://dspace.uniceplac.edu.br/handle/123456789/1247>>. Acesso 29 mar. 2023.

CORDEIRO, Neylla; DIAS, Talita ; SÁ, Lucas. **Análise das habilidades sociais de crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados**. Revista Psicologia em Pesquisa, v. 16, n. 2, p. 1–23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/32568>. Acesso 28 mar. 2023.

FREIRE, Cleuza da Silva; BARROS, Dagmar Modesto Batista; MIRANDA, Marta Maria Rodrigues de; et al. **A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 10, p. 2788–2797, 2021. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/2913>. Acesso 30 mar. 2023.

GUERRA, Livia Lira de Lima ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del. **Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Crianças sob Acolhimento Institucional**. Psico-USF, v. 25, n. 2, p. 273–284, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/MYrjHBjKhW4JTZCg7bftfCb/abstract/?lang=pt>. Acesso 30 mar. 2023.

JOSÉ, Maria. **As relações afetivas entre professora, crianças e famílias no trabalho remoto: um estudo de caso na educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso, Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Pernambuco, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20577>. Acesso 31 mar. 2023.

KOZELSKI, Adriana; LOPES, Nicolli ; MULLER, Fabiana Walter. **A IMPORTÂNCIA DO AFETO, UMA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. [s.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://www.famper.com.br/arquivos/documentos/tcc/40/780f94d83e06f72c.pdf>. Acesso 31 mar. 2023.

MACHADO, Bruna Mattos; VIEIRA, Breno Sanvicente ; MARINA, Angela Helena. **Empatia e problemas emocionais e de comportamento infantil**. Repositório Digital Ufrgs, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/245390>. Acesso 31 mar. 2023.

MACIEL, Brendally ; BARBOSA, Erondina Leal. **A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES**. Repositório Uniedu, 2021. Disponível em: <http://192.100.247.84/handle/prefix/2178>. Acesso 30 mar. 2023.

QUITERIO, Patricia Lorena; BARBOSA, Vanessa; CARMO,; et al. **Programa de orientação familiar desenvolvido no serviço de psicologia aplicada de uma universidade pública**. *Psicologia Clínica*, v. 33, n. 1, p. 119–139, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652021000100007>. Acesso 30 mar. 2023.

REIS, Deliane; PRATA, Cristina ; PARRA, Claudia. **O IMPACTO DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO INFANTIL 2018**. [s.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1253.pdf>>. Acesso 30 mar. 2023.

RIBEIRO, Alessandra Mafra. **Práticas parentais, habilidades sociais e problemas de comportamentos em crianças no jardim de infância: fatores de proteção e de risco**. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17022020-173633/en.php>>. Acesso 30 mar. 2023.

SILVA, Gabriel. **Causas de depressão em crianças e adolescentes**. Core.ac.uk, 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/234552450>>. Acesso em: 3 abr. 2023.

TENÓRIO, Adriana Barbosa; MOÇAMBITE, Cleuton Franco; OLIVEIRA, Eberlane Peres de; et al. **A importância do afeto no processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental**. Repositório Digital Escola IDAAM, 2019. Disponível em: <http://oraculo.escolasidaam.com.br/jspui/handle/prefix/1102>>. Acesso 31 mar. 2023.

VANALLI, Ana; MORENO, Adriana; PELISSARI, Débora; et al. **Intervenção Junto A Um Grupo De Pais De Crianças Com Problemas De Comportamento: Analisando A Afetividade Das Interações Familiares/Intervention With A Group Of Parents Of Children With Behavior Problems: Analyzing The Affectivity Of Family Interactions**. *Revista Brasileira Multidisciplinar (ReBram)*, v. 21, n. 2, p. 6–19, 2018. Disponível em: <https://go.gale.com/ps/i.o?id=GALE%7CA698127965&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=14153580&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon%7Ea7e3671e>>. Acesso 30 mar. 2023.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, IMPORTÂNCIA DE TODOS



ROSELI APARECIDA RAMOS DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela UNG e 2ª licenciatura em Educação Especial pela UNICV, pós graduada em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade Claretiano, pós graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera, atuou como Professora de Educação Infantil no município de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho analisa a inclusão escolar e traz à tona discussões pertinentes deste novo paradigma social, principalmente para as crianças com deficiência, as quais têm seu processo de desenvolvimento cada vez mais estudado. Tem como objetivo verificar de que forma os processos pedagógicos desenvolvidos nas classes regulares são participativos a ponto de incluir os deficientes. Neste estudo mostra-se a importância da educação especial para a formação e desenvolvimento dessas crianças e a influência da estimulação precoce em relação à aprendizagem deste aluno. Os profissionais que trabalham com educação, principalmente aqueles que lidam com os deficientes e especialmente com o problema da integração social, reconhecem que esta questão acompanha o homem desde os primórdios da civilização. Falar sobre inclusão é falar, sobretudo do interesse em realizar, por meio de políticas públicas, uma melhor estruturação na rede de ensino público e privado, que possibilite uma qualidade de vida social e cultural de todos os cidadãos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Interação Social; Inclusão; Exclusão.

INTRODUÇÃO

Pretende-se com este trabalho contribuir com um olhar mais aprofundado sobre a dinâmica da inclusão, que muitas vezes é feita sem planejamento, como mera ordem vinda de cima para baixo. Em um país como o nosso, em que a educação de qualidade é privilégio para poucos, pessoas com necessidades especiais precisam enfrentar inúmeras barreiras para alcançar a escolarização. O desconhecimento e a falta de informação levam ao preconceito, muitas vezes vivificado de forma cruel.

Além da aprendizagem em si, a escola tem que estar atenta para colaborar com a inclusão dos alunos na sociedade, e para dar suporte ao núcleo familiar que também enfrenta dificuldades para se comunicar com as crianças deficientes.

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais dentro do ambiente regular de ensino se faz uma novidade de paradigma que quer promover uma vivência qualitativa para as partes envolvidas, e é por meio das diversidades e especificidades reconhecidas e contornadas de maneiras eficientes e enriquecedoras para uma formação mais tolerante as diferenças presentes em todos nós, pois somos iguais nas especificações humanas, mas diferentes em nossas peculiaridades. Desde a mais tenra infância nos tornando únicos e a cada experiência vivenciada ficamos mais disformes sempre nos reinventando em nossas características.

A inclusão social orientou a elaboração de políticas e leis na criação de programas e serviços voltados ao atendimento das necessidades especiais de deficientes nos últimos 50 anos. Este parâmetro consiste em criar mecanismos que adaptem os deficientes aos sistemas sociais comuns e, em caso de incapacidade por parte alguns deles, criar-lhes sistemas especiais em que possa participar ou “tentar” acompanhar a ritmo dos que não tenham alguma deficiência específica. Tem sido prática comum deliberar e discutir acerca da inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência: mencionando direitos inerentes a uma deficiência específica, abrangendo todos os direitos de forma generalizada, embrulhando-os, sem maiores cuidados em mostrar detalhadamente estes.

Quando abordamos a temática de educação especial e aluno com necessidades educativas especiais o fato de que não somos uniformes se torna ainda mais explícito, sendo que os próprios trabalhos a serem desenvolvidos com estes educandos, às atividades pedagógicas necessárias para atingir estes alunos com necessidades educativas específicas, são atividades de adequações para as limitações, nivelamento aos reais ajustamentos para que estas intervenções façam sentido. Somente quando as particularidades destes alunos são observadas, respeitadas e adequadas dentro de uma instituição de ensino é que fica possível criar um ambiente de vivências e mediações que irão fazer sentido para os profissionais da escola para os alunos com necessidades especiais.

Assim a sociedade modificará em suas estruturas e serviços oferecidos, abrindo espaços conforme as necessidades de adaptação específicas para cada pessoa com deficiência a serem capazes de interagir naturalmente na sociedade. Todavia, este parâmetro não promove a discriminação e a segregação na sociedade. A pessoa com deficiência passa a ser vista pelo potencial, suas habilidades e outras inteligências e aptidões.

O objetivo da Inclusão Social é interagir o portador de deficiência passando uma imagem de uma sociedade não preconceituosa. Para a verdadeira escola inclusiva é necessária a transformação da concepção de deficiência vista pelos profissionais envolvidos. A ação deve ser baseada neste conceito (BARTALOTTI, 2008).

A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Incluir não é apenas matricular a criança na escola, ou “socializá-la, ou seja, incluir vai além de dividir o mesmo espaço.

Por meio da educação, pode-se alcançar uma aprendizagem significativa, na qual o professor será mediador no processo ensino aprendizagem, podendo inserir a linguagem artística de forma

interdisciplinar.

De acordo com Silva (2003, p. 23):

Existe um investimento maciço no desenvolvimento de políticas nacionais, regionais e locais de formação continuada de professores. Porém, ressentem-se de uma reflexão mais densa sobre quais formas e estratégias de formação continuada poderão contribuir para o professor ampliar sua gama de conhecimentos e constituir novas aprendizagens sobre o ser professor.

Portanto, a formação continuada de professores é fundamental para a contribuição de novas estratégias de ensino, ampliando os conhecimentos dos professores em relação a pedagogia que está sendo aplicada em sala de aula.

Paulo Freire (1996) não discute diretamente o tema de inclusão, mas no decorrer dos estudos percebe-se que sua pedagogia é centralizada no sujeito. Diante desta concepção acredita-se que a educação especial deva ser pensada de modo que o discente seja visto como um ser construtor de seu conhecimento, capaz de interagir, e que tenha materiais que estimulem suas habilidades.

No contexto de seu livro "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire (1996) procura conscientizar o docente do seu papel fundamental de problematizador da realidade do educando, de modo que suas vivências façam parte deste processo para que de fato se tenha um significado na aprendizagem, pois para Paulo Freire ensinar a pensar e problematizar sobre a realidade é a maneira mais correta de se produzir conhecimento, visto que, a partir daí o discente terá a capacidade de reconhecer-se como um ser social. "[...] aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador." (FREIRE, 1996, p.24)

Desse modo, pode-se dizer que diante dos métodos de ensino do autista, este tem a necessidade de reconhecer-se como um ser social, e essa tarefa fica a cargo do professor alfabetizador, que por meio de metodologias centradas no aluno, tenha o objetivo de conscientizá-lo como construtor de seu conhecimento.

Diante de alguns artigos sobre educação inclusiva formam-se os elos de sabedoria e trabalho mútuo, tanto por parte dos docentes, quanto da família que precisa buscar materiais que estimulem o fazer da criança, levando em consideração o letramento que perdura por toda vida.

Para BARROSO (2005, p.11) "a democratização da escola pública, ou melhor, a sua refundação enquanto uma escola efetivamente popular - é uma tarefa - desafio ainda em aberto para os educadores". O projeto - aparentemente irrealizável - é construir uma educação pública que seja, ao mesmo tempo, democrática (extensiva a todos, indistintamente) e portadora de uma determinada qualidade, que seja socialmente referenciada e distante da lógica excludente. Uma escola que consiga inserir as novas gerações num mundo inteiramente transformado e distante daquele que originou a sua universalização.

Uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos. É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos

e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação, para que venham a ser agentes corresponsáveis desse processo.

Afora ações para garantir que as escolas se constituam em espaços de aprendizagem para todos os alunos, na CF 88 (art. 205, inc. III) está previsto que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais (Res. 2/01), preferencialmente na rede regular de ensino.

No Brasil, tradicionalmente, é a educação especial que tem se responsabilizado por esse tipo de atendimento. Nesse sentido, para Sousa e Prieto (2002, p.123), “tem-se previsto o ‘especial’ na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que se viabilize o cumprimento do direito de todos à educação”. O que se tem como objetivo precípua, portanto, é a defesa da educação escolar para todos como um princípio.

Se o princípio da educação inclusiva vem se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma.

Quando o objetivo é o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, muito desse novo discurso tem servido para condenar práticas da educação especial, sem, contudo ressaltar que sua trajetória reflete em alto grau a marginalização a que foi submetida pelas políticas educacionais, o que a fez constituir-se também como alternativa com o poder de reiterar o isolamento social daqueles em atendimento por essa modalidade de ensino. Tem ainda aparecido como a grande vilã, responsável quase que isoladamente pela perpetuação de fortes mecanismos de resistência à escolarização de todos em escolas regulares. O que se pode denunciar, com certa garantia de que seja posição consensual, é o descaso com que muitos de nossos governantes ainda tratam a educação de pessoas com necessidades especiais.

Livros, artigos, seminários e congressos sobre Inclusão Escolar, têm sempre um caráter pedagógico em que quase nunca se fala das questões psicológicas que envolvem e que podem contribuir em muito para o sucesso da Inclusão Escolar. O curso de Pedagogia tem pouquíssimas matérias de Psicologia. Quando há, apenas são repassadas de forma rápida as teorias tradicionais. Um conteúdo atualizado e maior de Psicologia poderá ajudar a melhorar as relações dos professores com seus alunos por meio do conhecimento dos processos e etapas do desenvolvimento da criança, a construção de seus conhecimentos, como cada uma reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e agir, o papel das interações sociais e do ambiente nesses processos. Esses conhecimentos dariam aos professores condições de pensar e agir com mais autonomia, de estruturar um ambiente educativo que permita a construção efetiva das competências consideradas importantes na cultura

e desenvolvimento global da criança.

Ao longo de sua história, muitos psicólogos vêm pesquisando e elaborando teorias sobre o desenvolvimento do ser humano, o papel das interações sociais nesse desenvolvimento e sobre a aprendizagem. Nesse contexto, poderia se apresentar pelo menos três concepções psicológicas: a inatista - que supõe que o desenvolvimento humano é determinado por fatores genéticos, sendo que todas as características físicas e psicológicas de uma pessoa são herdadas geneticamente de seus pais; a ambientalista - que, ao contrário, acredita que a criança nasce sem que nada esteja determinado biologicamente, de maneira que o meio ambiente em que vive é que irá moldá-la, estimulá-la e corrigi-la segundo um padrão ideal de comportamento; a interacionista - que, diferindo das duas primeiras, considera que tanto os fatores biológicos como os ambientais são fundamentais para o desenvolvimento humano e não podem ser dissociados.

Mas o verdadeiro professor, consciente de seu compromisso e desafio ético de educar a todos que pertencerem ao seu alunado, primeiro o receberá e somente depois irá se informar, buscar o maior número possível de informações e recursos para promover o desenvolvimento global daquele aluno. De modo geral, o bom educador reconhece que sua formação é permanente, contínua e flexível e que ocorre em salas de aulas das universidades, com o hábito e prática de leituras e de estudos, assim como também no dia a dia das escolas, na convivência cotidiana com colegas de trabalho, com seus alunos, com suas experiências familiares e na comunidade.

O bom educador preocupa-se com o seu processo de autoconhecimento, com a descoberta de conhecimentos e interesses próprios, com suas motivações pessoais. Ele se permite autoconhecer em suas habilidades e dificuldades, preparando-se bem para contribuir com a formação de qualquer aluno que venha a integrar sua sala de aula.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM SALAS DE AULA NA ESCOLA COMUM

Sabe-se que a escola desempenha um papel importante na formação da criança, uma vez que colabora para que o mesmo possa futuramente ter o direito de praticar o exercício da cidadania e se ver em pé de igualdade com outros indivíduos a fim de participar de situações para mudar a realidade em que vive.

O que preocupa os profissionais da educação é quanto às crianças que apresentam deficiência auditiva, isso porque elas se deparam com muitos problemas, desde suas dificuldades próprias da deficiência que apresentam, até situações de aceitação e inclusão por conta de sua perda auditiva. O que alguns não entendem é que quando se fala em inclusão, não há como falar simplesmente em prestar um atendimento àquela pessoa portadora, mas sim para o conjunto, todos aqueles que estiverem envolvidos no contexto, presentes na sala de aula, adequando um ao outro, de maneira que se respeitem mutuamente, que mudem suas atitudes com aquele que em partes, é diferente. “Na verdade, no Brasil a criança surda ainda precisa aprender a saltar o riacho de um lado para o outro sem suporte de uma ponte. Já que primeiramente é alfabetizada na língua portuguesa sem ao menos ter sido alfabetizada na linguagem de sinais” (QUADROS, 2006, p.30).

É evidente que essa inserção, essa mudança de hábitos de todos os alunos, com o aluno com deficiência, não seja uma tarefa fácil, com certeza será exigido toda uma adequação da sociedade com a escola, sendo necessário que se coordene algo entre os profissionais envolvidos, os pais, os alunos e a comunidade. Necessariamente, precisa ter condições de o profissional lidar com esse ponto, é importantíssimo que haja uma preocupação quanto a sua qualificação.

O estudo relacionado à educação voltado a educandos com necessidades especiais auditivas remete a inúmeros questionamentos, possibilidades e limites, a quebra de paradigmas em diversos posicionamentos da sociedade, para as pessoas com necessidades especiais seja ela auditiva ou não.

Segundo Poker (2001) a escola regular deve proporcionar aos educandos com necessidades especiais auditivas, a escolarização ainda que seja no contra turno escolar favorecendo assim o aprendizado na Língua Portuguesa, e ampliando o ensino em LIBRAS.

Atividades pedagógicas voltadas para educandos surdos na escola regular devem ser trabalhadas em um local no qual se torne bilíngue, em outras palavras, em um espaço físico que seja como fontes principais: Língua Portuguesa e LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais usando como base para primeira e língua segunda língua.

A LIBRAS como assim é chamada a língua brasileira de sinais, é a língua utilizada pelos surdos estabelecerem uma comunicação entre si e com as outras pessoas de seu meio. “Os surdos brasileiros usam a língua de sinais brasileira, uma língua visual-espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas”. QUADROS (2006, p. 13). É um formato de conversação que engloba gestos, certas articulações com o único fim de propagarem sua linguagem. “A língua de sinais por repousar numa comunicação gestual, sua disposição se dá no espaço, sendo vista como um processamento de informações espacial”. QUADROS (1997, p.46).

A linguagem oral utiliza-se do canal auditivo para estabelecer a comunicação entre os seres, já à língua de sinais diferentemente da primeira, realiza-se por meio da visão, gestos, coordenação e pelo uso do espaço.

O surdo desenvolveu dentro do seu mundo, formas para comunicar-se com as demais pessoas, sendo estritamente importante que haja o respeito pelo seu modo de falar e suas formas de se expressar, havendo consideração a essas regras básicas, é bem provável que ocorra a alfabetização do aluno surdo de forma mais adequada.

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter. As línguas no contexto da educação de surdos específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva – no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente), caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo e o da expressão. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma

patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS e KARNOPP, 2004 apud QUADROS, 2006, p.16).

O emprego da linguagem de sinais dentro do âmbito escolar é uma forma de levar o conhecimento para todos os alunos, fazendo-os se integrarem entre si.

A língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização e classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito. (QUADROS, 2006, p.26).

Para Quadros (2004, p. 60):

Observando a real situação do Brasil no ensino, o que se tem é uma situação impraticável, visto que não há como atender às reivindicações legais que definem o ingresso e a permanência do aluno surdo na escola analisando suas diferenças sem que exista dentro do âmbito escolar o intérprete da língua de sinais. Devido a esse problema, torna-se indispensável o investimento na qualificação do intérprete da língua de sinais para atender no meio escolar.

A parceria entre professor e intérprete é simplesmente imprescindível na sala de aula, uma vez que caberá ao professor transmitir seus conhecimentos aos alunos ouvintes e ao intérprete divulgar em tempo real a mesma explicação por meio dos sinais aos alunos com surdez.

A preocupação pedagógica deve voltar-se para o quesito exclusão, procurando alterar essa situação, se importando em criar ambientes mistos, que determinem uma aprendizagem que envolva todos os alunos sem distinção.

No Brasil, existem centenas de leis que esclarecem quanto à recusa de matrículas de pessoas deficientes, que necessitam ser inclusas no contexto escolar, mas a realidade existente apresenta-se de outra forma, em um cenário totalmente adverso, com um palco despreparado, muitas vezes por culpa do próprio professor sem qualificação e preparo necessário, outras por conta de outros profissionais ligados à área da educação.

A questão do acesso à língua de sinais é iminente na recepção educacional à criança surda. Qualquer atuação pedagógica deve atender sua condição linguística e apresentar a Libras (língua brasileira de sinais) como forma de ingresso. No entanto, isso não é lembrado em muitas das experiências escolares em salas de aula onde alguns professores lecionam apenas com parte de domínio das Libras (LEBEDEFF, 2010, p.177).

Muitos pontos são elencados nas leis, inclusive sobre a linguagem brasileira de sinais, acredita-se que devido a isso, o aluno surdo é tido como especial, afinal as escolas ainda em muitos locais, encontram-se desprovidas, sem qualquer condição, sem ferramentas e carentes de professores aptos a exercerem a função demandada. “Um aluno ainda é visto como especial porque o sistema de ensino, as aulas ministradas, não consegue atender suas precisões e necessidades” (MITTLER, 2003, p. 32).

A escola é um espaço no qual se deve favorecer a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. É no dia-a-dia escolar que crianças e jovens, enquanto atores sociais têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de for-

ma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno.

É importantíssimo que a escola esteja atenta as preocupações, as peculiaridades, os problemas e as resistências exibidas por seus alunos no dia-a-dia, no âmbito escolar e também no transcórreo do processo de aprendizagem. Que seja um local aberto, afável, pronto e aparelhado para acolher às distinções de cada aluno, lembrando sempre que para se ter, uma educação escolar inclusiva, não pode deixar de lado o educando, que use de métodos, recursos didáticos e aparelhamentos especiais que permitam a correção e a ampliação da fala e da linguagem, para ocorrer à inclusão de forma plena, proporcionando a integração entre a educação especial com o método educacional vigorante, garantindo a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

Educar crianças com necessidades especiais ao lado de outras crianças em escolas comuns é admirável, não apenas com intuito de fornecer oportunidades de socialização e de modificar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as restrições, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola. (MENDES, 2004, p.228).

Para que a escola realmente colabore com a inclusão de alunos com surdez, é preciso que haja certas adaptações e mudanças. Que se busquem novas metodologias, tecnologias e formas de relacionar alunos surdos e ouvintes, alunos surdos e seus educadores, ou seja, que seja possível haver a comunicação entre todos sem distinção. Somente permitindo essa troca, esse convívio entre todos, poder-se-á dizer que a escola realmente está caminhando para o lado da inclusão.

Inclusão é algo que vai muito além do ingresso de alunos diferenciados no âmbito escolar; pode-se dizer que é estar disposto a propiciar atividades pedagógicas onde todos os alunos sem exceção participem se envolvam não como um grupo idêntico, mas sim como pessoas com suas próprias biografias e concepções particulares, com suas características que os tornam exclusivos. Em meio a isso, dentre muitas especialidades que existem, está à figura do surdo, que desenvolveu no decorrer de sua vida, táticas a de inquietação e de demonstração, que levou até o mundo, constituindo o que se denominou como cultura surda. (DORZIAT, 2007, p. 1).

Ainda, sobre relacionado inclusão a Secretaria da Educação Especial (2004, p. 09): "A construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico".

É importante que o aluno surdo não seja puramente jogado na sala de aula, é preciso que seja incluso no contexto, e para que isso ocorra, a escola tem que ter condições de recebê-lo, caso contrário, não há como se falar em inclusão. É preciso que se conheçam as especialidades desse aluno, suas reais necessidades, seus potenciais, que haja o desenvolvimento de um trabalho que vise seu crescimento e sua aprendizagem, que não se anseie por um mero copista, mas por alguém capacitado, que consiga entender aquilo que está sendo ensinados, com condições equivalentes aos demais alunos em aprendizagens.

Segundo Skliar (1998, p.37):

Não se pode confundir democracia com tratamento igualitário, justamente porque se um surdo é tratado da mesma forma que um aluno ouvinte, ele estará em situação de desvantagem, visto que não conseguirá absorver os conhecimentos que lhe forem passados. Com relação à democracia, já existe uma preocupação com as particularidades de cada um dos alunos, seus ritmos durante o aprendizado e suas precisões particulares.

Muitas escolas atualmente têm buscado oportunidades para os alunos com surdez, é claro que essa não é via de regra, mas já é possível ver em muitas salas de aula, a presença diária de um intérprete e em outras um bilíngue com um único fim, dar igualdade de condições de aprendizado para todos os alunos, sem distinção, sem qualquer mudança, no mesmo tempo, todos juntos.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Sabe-se que a escola desempenha um papel importante na formação da criança, uma vez que colabora para que o mesmo possa futuramente ter o direito de praticar o exercício da cidadania e se ver em pé de igualdade com outros indivíduos a fim de participar de situações para mudar a realidade em que vive.

É evidente que essa inserção, essa mudança de hábitos de todos os alunos, com o aluno com deficiência, não seja uma tarefa fácil, com certeza será exigido toda uma adequação da sociedade com a escola, sendo necessário que se coordene algo entre os profissionais envolvidos, os pais, os alunos e a comunidade. Necessariamente, precisa ter condições de o profissional lidar com esse ponto, é importantíssimo que haja uma preocupação quanto a sua qualificação.

Pela Resolução nº 2, de 11/09/2001 do Conselho Nacional de Educação, fica instituído:

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – Professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

O certo é que os formandos do magistério e pedagogia tenham uma formação mais generalizada, comum a todos, e somente aqueles que desejam seguir com um atendimento especial, sejam qualificados em cursos de especialização e pós-graduação para estarem aptos para lidarem com as deficiências que visam atender.

É preciso que a educação inclusiva seja pauta nas propostas pedagógicas das escolas, que se volte maior atenção para esse público diferenciado, afinal somente com adoção de certas medidas, certas ações torna-se possível alterar o quadro de exclusão tão repetitivo no âmbito escolar.

A escola atual não oferece condições suficientes para ser vista como uma escola realmente “inclusiva”, porque quando se fala em escola inclusiva é necessário que este recinto tenha crianças partícipes e atuantes. Para que exista a educação inclusiva, é necessário haver educadores capacitados, uma escola adaptada às necessidades da criança com deficiência, que necessita de atendimento especializado, como a Secretaria de Educação Especial (2004, p. 07) expõe:

A escola é um espaço no qual se deve favorecer a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. É no dia-a-dia escolar que crianças e jovens, enquanto atores sociais têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno.

É importantíssimo que a escola esteja atenta as preocupações, as peculiaridades, os problemas e as resistências exibidas por seus alunos no dia-a-dia, no âmbito escolar e também no transcender do processo de aprendizagem. Que seja um local aberto, afável, pronto e aparelhado para acolher às distinções de cada aluno, lembrando sempre que para se ter, uma educação escolar inclusiva, não pode deixar de lado o educando, que use de métodos, recursos didáticos e aparelhamentos especiais que permitam a correção e a ampliação da fala e da linguagem, para ocorrer à inclusão de forma plena, proporcionando a integração entre a educação especial com o método educacional vigente, garantindo a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

Educar crianças com necessidades especiais ao lado de outras crianças em escolas comuns é admirável, não apenas com intuito de fornecer oportunidades de socialização e de modificar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as restrições, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola. (MENDES, 2004, p.228).

Inclusão é algo que vai muito além do ingresso de alunos diferenciados no âmbito escolar; pode-se dizer que é estar disposto a propiciar atividades pedagógicas onde todos os alunos sem exceção participem se envolvam não como um grupo idêntico, mas sim como pessoas com suas próprias biografias e concepções particulares, com suas características que os tornam exclusivos. Em meio a isso, dentre muitas especialidades que existem, está à figura do surdo, que desenvolveu no decorrer de sua vida, táticas a de inquietação e de demonstração, que levou até o mundo, constituindo o que se denominou como cultura surda. (DORZIAT, 2007, p. 1).

Ainda, sobre relacionado inclusão a Secretaria da Educação Especial (2004, p. 09): "A construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico".

De acordo com Mantoan (2010):

É preciso levantar a discussão para o caminho percorrido pela educação brasileira para concretizar seu "projeto inclusivo", que esbarrou em "equivocos conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica", os avanços da escola brasileira nessa direção têm acontecido de forma lenta, pois ainda há "muita resistência por parte das instituições à inclusão plena e incondicional, e isso ocorre por causa da inexperiência com a diferença" (MANTOAN, 2010, p. 13).

O sistema educacional brasileiro vem passando por significativas mudanças nas últimas décadas, e nesse contexto, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2007) ressaltam em que: "o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica", que foi desencadeada "em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação":

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1)

A educação inclusiva tem um passado de segregação, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 10% das pessoas têm algum tipo de deficiência, o que representaria 15 milhões de brasileiros, de acordo com o Censo do IBGE de 2000. Em 2004, a fim de aprimorar a formulação de políticas públicas, o MEC passou a definir melhor as várias categorias de deficiência (BIAGGIO,

2009, p.21).

Um novo desafio se impõe à prática docente na contemporaneidade, o trabalho em equipe, pois “o professor sozinho não pode de forma isolada transformar um centro educacional em espaço inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja um espaço inclusivo”, é necessário colaboração e articulação entre toda a comunidade escolar, especialmente da família (DÍEZ, 2010, p. 21).

Percebe-se que a inclusão está presente cada dia mais em nossos cotidianos, dessa forma, a família e a escola devem caminhar lado a lado, para que a criança com necessidades especiais possa ter um acompanhamento adequado que contribuirá para o seu desenvolvimento integral e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com as mudanças que vem se consolidando no Brasil em relação aos tratamentos, intervenções e políticas públicas para pessoas com necessidades especiais, ainda é possível enxergar muitos desafios a serem transpostos pelos profissionais da educação em relação ao atendimento da criança e da família.

A família é entendida como elemento importante na rede de apoio, mas precisa ser qualificada para apoiar e auxiliar no tratamento. Nem sempre a relação entre os familiares e os profissionais que atendem as crianças é harmoniosa, cabendo ao profissional propor estratégias que amenize e convide a família a juntos apoiarem e superarem.

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais.

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular.

As políticas educacionais não estabelecem uma remuneração descente para os professores, que são obrigados a trabalhar dois e até três turnos, para conseguirem manter sua sobrevivência, e a de sua família.

Ao falarmos em inclusão escolar temos que destacar a importância dessa inclusão para desenvolvimento social, para desconstrução de um imaginário social, e a representação deste imaginário no inconsciente dos indivíduos. Assim, inclusão escolar permitiria trabalhar os novos indivíduos que iram ditar as regras e padrões da nova sociedade que estaria se formando, por meio da nova geração. Por meio da convivência com as diferenças as crianças vão construindo o processo para inclusão social, um mundo melhor, no qual todos saem ganhando, e com isso, possibilitando falar em inclusão social real.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença: Deficiência. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, Brasília, 1994.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo, 2002.

BADDLEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão Social das Pessoas com Deficiência: Utopia ou possibilidade?** Editora PAULUS. 2ª edição. SP, 2010. Pg. 8, 9, 11, 23 até 31.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

_____. MEC. **Secretaria de Educação Especial: Direito à educação: orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP. 1997.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. In: FORQUIN, J. C. (Org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2012.

FERREIRO, E; TEBEROSKY A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FIGUEIRA, Emílio. **Educação Inclusiva**. Editora Brasiliense. São Paulo, 2011. Pg. 10, 11, 12, 13,14, 15,18, 19.

GESUELI, Zilda Maria. **Língua (gem) e identidade: A surdez em questão**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

GUERRA, Alexandre; MORETTO, Amilton; FONSECA, Ana; CAMPOS, André; FREITAS, Estanislau de; SILVA, Ronnie; RIBEIRO, Thiago. Organizadores: POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo. *Atlas da Exclusão Social no Brasil*. 2ª edição. Editora Cortez. São Paulo, 2003. Pg. 09, 73, 74, 75, 76.

LEBEDEFF, T. B. **Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos**. Cadernos de Educação (UFPEl), v. 36, p. 175-196, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar**. Summus editorial. 4ª edição. SP, 2006 Pg. 16, 17, 36, 37, 39, 40, 41

MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar.** In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes.** São Carlos: EDUScar, pp.221-230, 2004.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva. Contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

POKER, Rosimar Bortolini. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta educacional.** UNESP, 2001.363P. Tese de Doutorado.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller, SHIMIEDT, Magali L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

_____, Ronice Müller de. **Temas em educação especial.** São Paulo: EDUScar, 2004.

_____, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos/ Ronice Muller Quadros, Magali L. P.Schmiedt.** – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.**

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação 1998.

STAINBACK, Susan Willian. **Inclusão, um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

O ENSINO DE MÚSICA DE MANEIRA FACILITADORA NA EDUCAÇÃO



SILVANA DIAS DOS SANTOS

Professora na rede pública da cidade de São Paulo.

RESUMO

A música no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Educação Infantil; Artes; Aprendizado; Crianças.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros.

As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento. É preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

A partir da LDB 9394/96 a educação infantil passou a compor a educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio, fazendo com que tenha por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-

lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores.

A educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, lidando com crianças de até seis anos de idade (a partir do advento de maio de 2005, crianças de 6 anos passam a ser matriculadas no ensino fundamental) e tendo como objetivo o desenvolvimento integral destas, visando seus aspectos físicos e psicológicos (cuidar), intelectuais e sociais (educar).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A música volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamentais e médio. Espera-se com a aprovação da lei n° 11.769 que diversificados cantos, sons e ritmos, que diferentes vozes e instrumentos musicais querem sejam eles regionais, folclóricos ou internacionais, possam invadir todo o ambiente escolar das instituições de ensino do país.

A LEI n° 11.769, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LEI de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica:

A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que se trata o § 2o deste artigo. Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1o e 2o desta Lei. (Brasília, 18 de agosto de 2008; 187o da Independência e 120o da República).

A música no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

A música sempre esteve presente ao longo da história. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Moreira da Silva nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado

movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, científicas e culturais.

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Moreira da Silva, p.1).

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginárias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas porque instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e seus modos de atuação sobre eles.

A história da educação infantil brasileira surge, em meados do século XIX, com o aparecimento das primeiras formas de assistência aos filhos de mulheres que trabalhavam nas indústrias no Brasil, que nasceu por meio de alguns empregados com objetivos puramente assistenciais e atendimento médico. Essa situação começou a mudar com a presença dos imigrantes europeus e somente em 1969 estabeleceram-se normas para a instalação de creches nos locais de trabalho. Surgiram assim as primeiras escolas de educação infantil no país.

Após anos de estudo, propostas, pesquisas, implicações e perspectivas, a educação infantil surge como a primeira etapa da educação básica e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tem como principal objetivo o desenvolvimento global e integral da criança.

Segundo Arroyo a ideia fundamental de educação infantil é que esta tenha condições materiais, pedagógicas, culturais, humanas, sociais, alimentares e espaciais, para que a criança viva como sujeito de direitos e permita ter todas as dimensões, ações, informações, construções e vivências.

A educação infantil deve proporcionar o desenvolvimento total da criança e assim favorecer o aprendizado global de cada criança. Os bebês e as crianças interagem sempre com o ambiente sonoro que o envolve, e com a música, já que o ouvir, o cantar e o dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras, podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano.

A Educação Infantil deve estar voltada ao desenvolvimento global da criança e favorecer os tipos de aprendizagem coerentes e necessários a esta faixa etária, proporcionando o conhecimento de vários ritmos e estilos, sem quebrar a magia do faz de conta característico desta faixa etária.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focalizado

a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.

A música vai além, é também um momento de aprendizagem, onde o educando pode desenvolver sua consciência crítica ser autônomo, usar sua criatividade, ser visto como um cidadão pensante com costumes e gosto cultural.

De acordo com Melo, a música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

O trabalho com música aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso crítico.

Segundo Melo a música é um meio de expressão de ideias e sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas, por meio da experiência musical são desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

O uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Por meio da música as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas.

Música é arte e, como tal, deve ligar-se primordialmente às emoções. Seu papel na educação infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influenciando, beneficentemente, nos diversos aspectos de sua personalidade. (Borges, p.100).

A sociedade deve tomar consciência do uso da música como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

A música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança, pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos,

Por meio da música a criança pode se encontrar como parte do mundo.

Pesquisada e analisada em seu aspecto lúdico, a música ganha uma conotação maior, como um valioso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e socialização.

Por meio da música os sujeitos crescem em termos de flexibilidade, fluência, originalidade, seu grande benefício será refletido nas outras áreas de conhecimento.

De acordo com algumas pesquisas, os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

A mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar crítico sobre suas vivências, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

O papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

É importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve-se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, por meio da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e ele não perdera suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

A música relaxa, acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação,

vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

A música influencia na criatividade e imaginação da criança, e elas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.

A música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. O educador deverá sempre ter em mente que o uso da música promoverá vantagens positivas para o processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo sua imaginação e convivência, levantando hipóteses e organização. Os alunos aprendem a ouvir, a esperar a sua vez, a criar, a interagir, a observar, a escutar e prestar atenção aos diferentes sons e ritmos.

A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.

Ela também será uma grande contribuidora nos momentos de concentração na realização de atividades, rodas de histórias e outras.

A música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.

O educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.

Trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, por meio desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

A música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, ele tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.

O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.

A música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a

interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.

Por meio da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.

O USO DA MÚSICA NA SALA DE AULA

A música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes.

A música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras.

Ela traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem. Por meio da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

Quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

Não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, e uma aprendizagem. Por meio da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.

De acordo com Duarte a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.

Um aprendizado por meio da música cria um laço de maior afetividade entre professor e

aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.

Dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles. (Duarte, 2011).

De acordo com Melo no setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, por meio da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

O uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.

Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Construção de instrumentos musicais;
- Contagem de tempo e ritmo;
- Expressão corporal.

Ouvir música não deve ser uma atividade imposta e sim realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, a música vai além daquilo que ouvimos. Quando inserida na rotina dos alunos, contribuem muito para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor das crianças.

Contudo, percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

- Desenvolver o senso rítmico da criança com a formação do desenvolvimento motor, auditivo e de domínio rítmico.
- Proporcionar ambientes acolhedores e de interação com o outro

- Expressar-se musicalmente.
- Auxiliar na memorização e compreensão de conteúdo.
- Incentivar a criatividade.

Os mesmos terão impactos positivos no desenvolvimento total dos educandos que estão em formação, a música será uma aliada nesse processo de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música tem suma importância na educação infantil, pois contribui no desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos.

Propor a música como parte da educação rompe barreiras de exclusão, visto que a prática está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois por meio da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e

no mundo que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e por meio da música o indivíduo torna-se mais compreensível, mais crítico com senso estético apurado.

Um trabalho que parta desse princípio traz para as suas atividades um benefício ao desenvolvimento do sujeito pensante que é estimulado e preparado para um mundo melhor ao qual ele contribui na transformação, na criação e recriação por meio da música.

A música fará parte de suas vidas e terá um sentido grandioso, ela é o exercício da imaginação, a descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

Estimular o ensino por meio da arte tornará a escola um espaço vivo, produtor de conhecimento, que aponta para a transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **O significado da infância**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.**

BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.I; il.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Infantil.** Curitiba: Positivo, 2008. p 350. MARTINS, A.J.F. **Infância cultura e pedagogia.** Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120

SANTA ROSA, N.S. **Educação musical para a pré-escola.** São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. **Educação musical para a 1ª a 4ª série.** São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. **A expressão musical para as crianças da pré- escola.** Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. **Guia para educação e prática musical em escolas.** 1ª edição. São Paulo.

A CRISE AMBIENTAL



SIMONE APARECIDA ALVES

Graduada em 1999 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Santo André, Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia, Pedagogia pela Faculdade UNINOVE; Professora de Ciências na Prefeitura de São Paulo e na Rede Estadual.

RESUMO

A crise ambiental é um tema discutido nas mais diversas indústrias, e a Terra vive um declínio ecológico há décadas, afetando claramente a vida humana. Por muitos anos, a degradação ambiental não foi considerada pelas autoridades, mas os constantes desastres naturais e a iminente escassez de recursos naturais tornaram o meio ambiente objeto de preocupação dos estudiosos do assunto. Senti a necessidade de mudar minha atitude em relação à natureza. Com a crise ambiental devastando o planeta, autoridades preocupadas perceberam a necessidade de educar os cidadãos sobre o meio ambiente, dada a já estabelecida cultura de poder sobre os recursos naturais na sociedade. Nós nos concentramos em ser ecologicamente corretos.

PALAVRAS-CHAVE: Meio; Ambiente; Crise; Ambiental; Planeta.

INTRODUÇÃO

Um prazo que é usado para retratar a monta dos problemas ambientais que enfrentamos hoje.

Os principais problemas ambientais contemporâneos incluem: a reação fogão e o calefação global, a cavidade no revestimento de ozônio, a água ácida e o desflorestamento de florestas tropicais.

Novas dimensões para a desequilíbrio ambiental incluem ameaças emergentes e a essência global, rápida edificação e subsistência dos problemas. Embora os problemas pareçam em espaçosa peça físicos (ambientais), as causas e soluções estão muito mais nas atitudes, ética e expectativas das pessoas.

Vários fatores ajudaram a construir esses problemas, incluindo desenvolvimentos na tecnologia, que deram às pessoas uma maior alcance de empregar o meio atmosfera e seus recursos naturais para seus próprios fins (especialmente desde a Revolução Industrial); o curto progresso da povo humana nos últimos séculos, que aumentou significativamente as densidades populacionais em muitos países

e levou a um progresso significativo no trato humano dos recursos naturais; o desabrochamento de poupa de desobstruído mercado, nas quais os fatores econômicos desempenham um finalidade cêntrico na tomada de decisões sobre produção, consumo, trato de recursos e cura de resíduos; atitudes em relacionamento ao meio atmosfera, especialmente entre as culturas ocidentais, que o consideram livre de graça para as pessoas fazerem o que quiserem; e o perspectiva de tempo de breve termo sobre o qual muitas pessoas, empresas e países tomam decisões, o que significa que a maximização do vantagem a breve termo de modo geral tem sido oiteiro mais a direito do que o trato sustentável do meio atmosfera a prolixo termo.

CRISE AMBIENTAL – PLANETA

Segundo Miller (1985), a Terra é comparável a uma espaçonave viajando no espaço a uma velocidade de 100.000 quilômetros por hora, sem possibilidade de reabastecimento, mas com um eficiente sistema de reciclagem de materiais utilizando energia solar.

O navio agora tem ar, água e comida suficientes para alimentar seus passageiros. Com o crescimento exponencial do número de passageiros e a falta de portos para reabastecimento, pode-se imaginar sérios problemas para sustentar a população a médio e longo prazo.

O uso predatório dos recursos naturais e a consequente geração de dejetos humanos alteram a qualidade do ambiente da espaçonave. A qualidade de vida na Terra depende, portanto, do equilíbrio da população, dos recursos naturais disponíveis e dos resíduos gerados pela população.

A população mundial aumentou de 2,5 bilhões em 1950 para 6 bilhões em 2000 (UN, 1998) e agora está crescendo a uma taxa de cerca de 1,3% ao ano. Para usar a analogia da espaçonave, isso significa que eles atualmente transportam 6 bilhões de passageiros e transportam 78 milhões de passageiros adicionais a cada ano. Estes passageiros distribuem-se por 230 países nos cinco continentes, alguns dos quais pertencem aos chamados países desenvolvidos, que representam 20% da população total, os restantes pertencem aos chamados países em vias de desenvolvimento ou países em vias de desenvolvimento, e os restantes 80%. população.

É provável que esse desequilíbrio aumente devido aos altos níveis de crescimento populacional que ocorrem atualmente apenas nos países em desenvolvimento.

Após a revolução industrial, a população mundial aumentou dramaticamente devido aos desenvolvimentos tecnológicos, e hoje a taxa bruta de natalidade do mundo é de 365.682 e a taxa bruta de mortalidade é de 149.597 por dia. Portanto, a taxa bruta de natalidade é 2,4 vezes a taxa bruta de mortalidade. A diferença entre as duas tarifas significa 215 mil novos passageiros por dia, 1,5 milhão por semana ou 78 milhões por ano. Com essa perspectiva de crescimento, questiona-se quando haverá recursos naturais suficientes para alimentar os passageiros da Nave Terra.

Quantos autores, como Lappe e Collins (1977), contestaram a tese da inadequação dos recursos naturais e culpam a má distribuição de renda e as más práticas de produção agrícola pelas causas da fome no mundo moderno?

CRISE AMBIENTAL

Uma das razões mais convincentes para estudar ciência e gestão ambiental é o fato de que, na opinião de muitas autoridades, estamos passando por uma crise ambiental; de fato, muitos autores afirmaram que a atual crise ambiental é sem precedentes em sua magnitude, ritmo e gravidade

A consciência desta crise ambiental tem crescido desde a década de 1970, em parte como resultado da proeminência dada aos grandes desastres chamados “ambientais”, como as secas do Sahel nos anos 1970 e 1980 e o acidente nuclear de Chernobyl em 1986.

Uma avaliação importante do meio ambiente global publicado em 1999, o relatório UNEP Global Environment Outlook (Perspectivas do Ambiente Global) 2000 (UNEP 1999), chamou a atenção para dois temas críticos e recorrentes:

Conseqüentemente, surgiu uma ampla gama de problemas ambientais; esses problemas incluem as alterações climáticas antropogênicas («aquecimento global»), o esgotamento do ozônio estratosférico (o buraco do ozônio), a acidificação das águas superficiais («chuva ácida»), a destruição das florestas tropicais, o esgotamento e extinção de espécies, e o declínio vertiginoso da biodiversidade. No entanto, embora todos esses problemas tenham manifestações físicas (ambientais), suas causas – e suas soluções potenciais – estão invariavelmente ligadas a atitudes, crenças, valores, necessidades, desejos, expectativas e comportamentos humanos. Assim, os sintomas da crise ambiental não podem ser considerados puramente como problemas físicos que exigem soluções por parte de “especialistas” ambientais; em vez disso, são problemas intrinsecamente humanos e estão intimamente relacionados com a questão do que significa ser humano.

Neste ponto, uma breve visão geral da crise ambiental pode ser útil. É importante enfatizar que existem visões amplas sobre a natureza e a gravidade da atual crise ambiental, e algumas questões são altamente controversas.

No entanto, há um amplo consenso de que a crise ambiental envolve as seguintes questões-chave:

Mudança climática: A mudança climática causada pelo homem devido à poluição do ar por gases de efeito estufa (e outros poluentes) é atualmente reconhecida como um problema ambiental global. Ocorre principalmente como resultado de mudanças no uso da terra relacionadas à queima de combustíveis fósseis, emissões da agricultura e pastagens, desmatamento, extração de madeira e queimadas. A mudança climática já está tendo impactos ecológicos e sociais observáveis, com impactos projetados afetando as temperaturas médias globais da superfície, níveis do mar, circulação oceânica, padrões de precipitação, zonas climáticas, distribuição de espécies e ecossistemas. Isso pode fazer uma grande diferença na funcionalidade.

Destruição do ozônio estratosférico: A destruição do ozônio estratosférico devido à poluição do ar por hidrocarbonetos halogenados (clorofluorcarbonetos, CFCs etc.) é outro problema ambiental grave. Esta é uma preocupação significativa, pois a falta de ozônio protetor em grandes altitudes permite que a radiação solar ultravioleta (UV-B) prejudicial atinja a superfície da Terra com uma

variedade de efeitos ambientais e de saúde.

Deterioração da qualidade do ar: outras formas de poluição do ar também podem degradar seriamente a qualidade do ar, o que é particularmente importante nos níveis regional e local. Cerca de 1 bilhão de pessoas vivem em regiões ao redor do mundo. A maioria delas são cidades industriais. De acordo com Carvalho (1998) o documento criado na ECO-92 desenvolve três aspectos.

O programa desenvolve-se sobre três grandes aspectos que se constituem então no novo marco institucional de ação da educação ambiental em escala mundial: a reorientação da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável, o aumento da consciência popular e o fomento a capacitação. (CARVALHO, 1998, p.34).

Destarte a conferência realizada no Brasil teve por objetivo orientar os países para que houvesse progresso em relação à educação ambiental, focalizando no desenvolvimento sustentável, na sensibilização da população e capacitação para os professores e entes envolvidos com a educação ambiental.

Deste encontro resultou a “Agenda 21”, documento que organizou recomendações para gestão do meio ambiente que fossem capazes de diminuir os efeitos negativos sobre a natureza. O documento esclarece sobre a educação e o que deve ser feito para melhoria da mesma;

O Estado deve promover serviço eficiente de qualificação profissional que conduza a sustentabilidade, de concepção local e para ser executado em âmbito nacional. Deve também ser ampliado o escopo da política nacional de educação profissional bem como sua abrangência atendendo a uma parcela considerável da demanda por formação profissional e melhoria da escolarização do país. Nesse sentido, estimulará, por meio das novas tecnologias da informação, mudanças nos padrões de comportamento para promoção pessoal e social dos indivíduos. (BRASIL, 2004, p.38).

De acordo com ONU (2020)

As Declarações de Estocolmo e do Rio são resultados da primeira e segunda conferências ambientais globais, respectivamente, a saber, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano em Estocolmo, de 5 a 16 de junho de 1972, e a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED) em Rio de Janeiro, 3 a 14 de junho de 1992. Outras políticas ou instrumentos jurídicos que surgiram dessas conferências, como o Plano de Ação para o Meio Ambiente Humano em Estocolmo e a Agenda 21 no Rio, estão intimamente ligados às duas declarações, também conceitualmente tão politicamente. No entanto, as declarações, por si só, representam conquistas marcantes. Adotados com 20 anos de diferença, eles representam inegavelmente marcos importantes na evolução do direito ambiental internacional. (ONU, 2020, p.1).

A ONU destaca que em 20 anos de discussões os documentos gerados representam um grande avanço no que se refere aos cuidados com o meio ambiente e com a educação ambiental. Após essas conferências outras foram realizados tendo enfoque de problemas específicos sobre o meio ambiente, somente 10 anos após a ECO-92 outra conferência foi realizada em Johannesburgo África do Sul intitulada Rio +10, que resultou no documento “Declaração de Johannesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável” onde os governantes de diversos países reafirmaram seu compromisso com o meio ambiente e com o desenvolvimento sustentável.

Segundo Pereira Jr (2002) em documento oficial da câmara dos deputados

A Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável - Rio+10, que aconteceu entre o final de agosto e o início de setembro deste ano em Johannesburgo, na África do Sul, é uma tentativa da ONU de reavaliar e implementar as conclusões e diretrizes obtidas na Rio-92, em especial de avançar nas discussões e obter metas mais ambiciosas, específicas e bem definidas para alguns dos principais problemas ambientais de ordem global, entre os quais

os relacionados às mudanças climáticas, ao crescimento da pobreza e de seus efeitos sobre os recursos ambientais, ao avanço de doenças como a AIDS, à escassez de recursos hídricos e de condições sanitárias mínimas em algumas áreas do Planeta, as pressões sobre os recursos pesqueiros, à conservação da biodiversidade e o uso racional dos recursos naturais, inclusive das diversas fontes de energia. A colocação em prática do conceito de desenvolvimento sustentável, em resumo, foi o objetivo da Rio+10. (PEREIRA JR, 2002, p.4).

Segundo a declaração,

Lembrando o Capítulo 36 da Agenda 21, relativo à Promoção do Ensino, da Conscientização Pública e do Treinamento [...]. Reafirmando o objetivo do desenvolvimento internacionalmente acordado, que consiste em assegurar a educação primária para todos, daqui a 2015, a todas as crianças, meninos e meninas, por todo o mundo, os meios de completar os estudos primários, [...]. Sublinhando que a educação é um elemento indispensável do desenvolvimento sustentável. [...] 2. Designa a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura como o organismo responsável pela promoção da Década, e a solicita elaborar um projeto do plano internacional de implementação, precisando os vínculos com os programas de educação existentes, em particular no Quadro de Ação de Dakar adotado no Fórum Mundial de Educação e a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, [...] e reforçar a integração da Educação para o Desenvolvimento Sustentável em suas respectivas estratégias e planos de ação sobre educação, no nível apropriado; 3. Convida aos governos a incluir, daqui a 2005, em suas respectivas estratégias e planos de ação sobre educação, as medidas necessárias para instituir a Década, considerando o programa de aplicação internacional a ser elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (ONU, 2002, p. 1).

De acordo com a Resolução 57/254 os países participantes deveriam organizar seus esforços em função de melhorar a educação.

Em 2012 o Rio de Janeiro foi novamente selecionado para realização da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, denominada Rio +20 nesta ocasião foi criado o documento “O futuro que queremos” onde objetivos foram estabelecidos para se alcançar o desenvolvimento sustentável.

Reconhecemos que a erradicação da pobreza, a mudança insustentável e a promoção de padrões sustentáveis de consumo e produção e a proteção e gestão da base de recursos naturais do desenvolvimento econômico e social são os objetivos gerais e os requisitos essenciais para o desenvolvimento sustentável. Também reafirmamos a necessidade de alcançar o desenvolvimento sustentável promovendo o crescimento econômico sustentado, inclusivo e equitativo, criando maiores oportunidades para todos, reduzindo as desigualdades, elevando os padrões básicos de vida, promovendo o desenvolvimento social equitativo e a inclusão e promovendo a gestão integrada e sustentável dos recursos naturais e ecossistemas que apoiam, o desenvolvimento econômico, social e humano, ao mesmo tempo que facilitam a conservação dos ecossistemas (ONU, 2012, p. 48).

A conferência RIO+20 voltou a reafirmar os compromissos já firmados anteriormente e discutiu sobre o desenvolvimento sustentável e as formas de alcançá-lo.

Em 2015 outra conferência aconteceu em Nova York onde planos e projetos foram traçados até 2030.

Por fim, em setembro de 2015, ocorreu em Nova York, na sede da ONU, a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável. Nesse encontro, todos os países da ONU definiram os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como parte de uma nova agenda de desenvolvimento sustentável que deve finalizar o trabalho dos ODM e não deixar ninguém para trás. Com prazo para 2030, mas com o trabalho começando desde já, essa agenda é conhecida como a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. (ONU, 2015, p. 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, as conferências e discussões sobre educação ambiental têm desempenhado um papel importante no caminho para o desenvolvimento sustentável que se exige hoje, mas como a educação ambiental se insere no atual contexto educacional como populacional? Precisamos analisar como temos trabalhado. Estamos nos tornando mais conscientes de que o meio ambiente está mais bem protegido.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Conceição Rodrigues de; MAZZORCA, Antonio Carlos M.; SILVA, Mirtes Moreira. **Meio ambiente e cidadania: a educação ambiental como instrumento de resgate da identidade e autoestima de uma comunidade, na busca pela melhoria da qualidade de vida – uma experiência com alunos de ensino fundamental, numa escola municipal da zona leste de São Paulo.**

Simpósio Ítalo Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental, 6, 2002, Vitória. **Biblioteca Virtual em Saúde**, 2002, p. 1-21. Disponível em <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/sibesa6/ccxxiv.pdf>. Acesso 01 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. **Meio ambiente, temas transversais. Parâmetros Curriculares Nacionais**, v. 9. Brasília, 1998. 130 p. Disponível em: <http://74.125.45.132/search?q=cache:F1csXs4tWMsJ:portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf+pcn+1998+9.2+meio+ambiente&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=3&gl=br>. Acesso 23 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 9795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Diário Oficial da União de 28 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso 29 mar. 2023.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 5. ed. São Paulo: Gaia, 1998. 400p.

GOUVEIA, Nelson. **Saúde e meio ambiente nas cidades: os desafios da saúde ambiental**. Revista de Saúde e Sociedade. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 49-61, jan./fev. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12901999000100005&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso 20 mar. 2023.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA



SUELEN TABATA GUSMÃO DA SILVA

Graduação em: Pedagogia pela Universidade ou faculdade: Uniban. Ano de conclusão: 2009; Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera em 2015; Professora na Educação infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A Ludicidade é algo muito presente no campo educacional voltado para o ensino na Educação Infantil. O problema de pesquisa a ser apresentado nesse contexto foi descrever: De que forma a mediação lúdica do professor pode ser importante para o desenvolvimento da criança em sua formação integral? A metodologia utilizada para o seguinte trabalho caracterizou-se por uma revisão de literatura, baseada em leitura de livros, bem como artigos, e sites qualificados. As edições variam entre 1996, chegando a algumas mais recentes como 8 2015. Os principais autores que serão mencionados neste trabalho são: Almeida(2004); Bagueiro (2000); Cunha(1994); Freire(2003); Jardim(2003); Kishimoto (2002); Negrine (1997); Scachetti (2015); Vygotsky(1998); Wadwarrth (1997.) Ambos os autores grandes contribuintes para os conhecimentos atuais voltados para a educação especial inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Tipos de jogos e brincadeiras; Papel do Professor.

INTRODUÇÃO

Existem modelos de aprendizagem que são essências para o ser humano, no entanto, existem particularidades na forma como cada indivíduo utiliza-se deste modelo para se relacionar consigo mesmo, com os demais indivíduos e com o mundo que o cerca. Mas para compreender cada ser humano é necessário obter conhecimentos para o progresso do educar.

A partir deste conceito, faz necessário que a criança, e o brincar são ferramentas importantes para que se tenha uma capacidade criativa, auxiliando-a em todas as fases de seu desenvolvimento sendo ele profissional pessoal e educacional.

Portanto, inserir no processo de formar e educar por meio de jogos e brincadeiras, é garantir a efetividade do processo e sucesso da criança, pois garante que a criança será capaz de compreender o que se é ensinado por meio da prática do conhecimento, em que suas habilidades

e seus conhecimentos, tanto acadêmicos, quanto de vivência, podem ser amplamente exercitados.

Assim, garantir que a criança possa relacionar os jogos e as brincadeiras com o conteúdo pedagógico, significa garantir que absorverá o conhecimento de maneira espontânea e natural, internalizando o conteúdo e sendo capaz de transformá-lo em experiências reais.

O presente trabalho é justificado pela importância da ludicidade como ferramenta pedagógica na educação Infantil, utilizada como um instrumento extremamente importante para o desenvolvimento da criança, e também uma ferramenta para a construção do conhecimento, as atividades lúdicas caracteriza não apenas as crianças mais sim com a sociedades, pois, a sociedade tem papel de grande importância para o desenvolvimento da criança seja ela na sala de aula...

Por meio das atividades, jogos, brincadeiras o aprendizado pode ser uma “porta” para a diversão e assim as crianças abrangem vários desenvolvimentos, em diferentes seguimentos, cognitivos, físico, psicológico, motor e social, pois devido à idade tem relação mais criativa com brincadeiras, desenvolvem a criatividade.

O objetivo geral desse trabalho de conclusão do curso descreve e visa refletir em que medida o ensino lúdico poderá contribuir para o desenvolvimento integral da criança e as consequências de uma prática não lúdica. Sendo assim o mesmo apresentou como objetivos específicos: Conceituar a ludicidade (jogos, brinquedos e brincadeiras) na educação Infantil; compreender os benefícios que os jogos e brincadeiras traz para o desenvolvimento integral da criança; apontar a importância das brincadeiras lúdicas como proposta pedagógica, por meio de autores da área da educação. Refletir sobre o papel do professor frente o uso de práticas lúdicas.

O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que se inicie o estudo aqui composto, há a necessidade que se elucide o processo inclusivo na educação. O conhecimento acerca do desenvolvimento desse com o desenvolvimento da educação no país. As várias fases das leis que permearam até chegar as que regem o atual cenário inclusivo educacional. Tal conhecimento fez-se necessário para que se entenda os possíveis erros e acertos no processo inclusivo. Se é possível notar por meio de livros e relatos, que os percalços que a educação inclusiva superou foram imensos. A não “permissão” (grifo nosso), de frequentar classes regulares, para crianças com necessidades educativas especiais perdurou por boa parte do século XX. Muitas foram as razões, tanto no que concerne ao poder público como também ao preconceito das próprias famílias em aceitarem a deficiência do seu ente. (MENDES, 2002, p. 5)

Segundo Sasaki (1997, p.30) “Em algumas culturas simplesmente eliminavam-se as pessoas com deficiência, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento, e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso.” A insatisfação com essas instituições, acabou criando novas, grande maioria delas, criadas pelos próprios pais dessas crianças, citando aqui exemplos como a Pestalozzi ou APAES. “Eram ambientes que davam subsídios para que essas crianças se desenvolvessem, porém, as colocavam longe de pessoas que

não portavam deficiência, privando assim, de adquirir conhecimentos sociais oriundos da convivência com esse meio”. (MENDES 2006, p. 8)

Em 1994, em Salamanca (Espanha), um grande passo para a inserção dessas crianças, em salas regulares de ensino foi dado. Dalí saiu um documento norteador, A Declaração de Salamanca, com orientações aos países acerca de políticas públicas específicas, onde garantiriam direitos básicos para essas crianças fossem incluídas no processo educacional.

No seu artigo 11, a Declaração de Salamanca, sugere que as escolas, e seu projeto pedagógico, seja direcionado a todos, sem exclusão de regiões, situação econômica ou distinção entre escolas públicas ou privadas. Desta forma, a sugestão contida na Declaração é que as crianças, que possuem necessidades educativas especiais, possam conviver com as que não possuem, conforme o documento:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 17-18).

No Brasil, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deixa claro no capítulo, que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado, e gratuito, para crianças com necessidades educativas especiais nas redes regulares de ensino. E na mesma Lei, em Capítulo específico sobre inclusão, que essas escolas, sempre que preciso, devem possuir atendimento educacional especializado para atender as peculiaridades de cada aluno (BRASIL, 1996).

Sabe-se que a realidade nem sempre foi essa, a inclusão foi, durante muito tempo mantida apenas para o cumprimento de leis. O que não garante que essa inclusão é de fato contundente e que pode ser benéfica para esse aluno. Inclusão é um gama de fatores maiores que “aceitar” (grifo nosso), uma criança com necessidades educativas especiais em sala de aula. Sendo assim:

Uma escola regular, tal como se encontra estruturada hoje, não se torna automaticamente uma escola inclusiva somente por admitir alguns alunos com deficiência em sua turma. Uma escola só se torna inclusiva, depois que se reestrutura para atender à diversidade dos alunos em suas necessidades especiais, em suas habilidades e estilo de aprendizagem. (SILVA, 2007, p. 55).

O conhecimento sobre a inclusão e as necessidades dos alunos inclusos, deve ser sempre uma preocupação para quem irá trabalhar com essas crianças. Deixar os alunos no fundo da sala, para que esse seja atendido quando houver tempo, não é o que propõe uma educação de fato inclusiva. Porém, existe aqui a necessidade de ressaltar, que os profissionais que são imbuídos de tal tarefa, ou não possuem auxílio quanto a material e estrutura, ou formação específica para esse trabalho.

De acordo com Soares (2009), a inclusão escolar é o processo pelo qual a escola procede, permanentemente, a mudança do seu sistema adaptando a suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias, tecnologias e capacitando continuamente seus professores, especialistas e demais membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos e seus familiares e a sociedade em seu entorno. Então, supor que a adaptação para a integração de uma criança com necessidades especiais é apenas tarefa do educador é um dos primeiros erros no processo inclusivo.

O professor, sozinho, por melhor que sejam as suas intenções, dificilmente conseguirá ministrar a contento a inclusão de um aluno com necessidades educativas especiais, os motivos podem ser apontados com facilidade ao se olhar a realidade das instituições de ensino, com material humano insuficiente, estrutura física para receber até mesmo alunos cadeirantes, material de apoio para suas aulas além da superlotação das classes. Além disso, a inclusão escolar deve extrapolar os muros da instituição, os pais não podem ser privados ou se anularem da responsabilidade quanto aos avanços e retrocessos do seu filho.

A necessidade de todos se ajudarem no bem comum, que é o desenvolvimento desse aluno, das suas potencialidades e enfrentamento das suas deficiências, para que esse não seja reconhecido apenas por ela, mas pela sua capacidade além dela. Desta forma: Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

(...) incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (SASSAKI, 1997, p. 41).

A sociedade como um todo, por maiores que sejam os processos de conscientização, quando a necessidade de incluir, de uma forma geral tentam “burlar” (grifo nosso), as leis para que essas pessoas com necessidades especiais acabem ficando de fora de determinados seguimentos. Assim sendo, recorrer a leis educacionais, fez-se necessário principalmente nesse setor, uma preparação para o futuro, respeitando as suas dificuldades, e lhe agregando possibilidades de crescimento físico, social e intelectual, ajudará essa criança, quando sair desse ambiente, a se destacar nas atividades que para muitos podem ser simples e corriqueiras, mas para esse, podem ser fruto de vitórias pessoais. Conforme o autor: Inclusão é o termo que se encontra para definir uma sociedade que considera todos seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade com que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal (FONSECA, 1995.p.141).

A sua legitimação como cidadão, que o é mesmo portando alguma deficiência, deve ser o primeiro pensamento ao se integrar esse cidadão. Esse concorrerá com outras pessoas que não possuem restrições físicas ou cognitivas, e a compreensão de que por mais se conscientize, e se aplique leis, essas crianças já vão participar desse processo em desvantagem. Pois, como dito anteriormente, sua potencialidade, na maioria das vezes, é julgada primeiramente pela sua deficiência, e não pela sua capacidade, seu conhecimento e competência.

Assim sendo, no decorrer desse capítulo, refletiu-se acerca da evolução da educação para pessoas com necessidades especiais. O entendimento que as leis existem para agregar ao processo educacional uma face mais humanizada, onde não é uma questão de aceitação e sim de necessidade real dessa criança estar ali inserido. Com as várias citações, conforme as contribuições teóricas, pode-se compreender que as inclusões, em algumas instituições, não são de fato compreendidas, que o aluno está ali por estar, e que seu desenvolvimento, não é apenas de responsabilidade do professor e sim de todos que fazem parte desse processo, dentro e fora, dos muros da instituição. O termo inclusão precisa, inicialmente, ser compreendido na sua integralidade, para quem com ele trabalhe entenda o que é necessário que esse aluno tenha a sua disposição, para que auxilie no seu

desenvolvimento social, afetivo e cognitivo assim sendo, a inclusão cumprirá seu papel na educação. Para que essa compreensão, da inclusão real, o segundo capítulo dessa obra, elencara a importância da formação dos professores, para um trabalho inclusivo que agregue valores a criança inclusa.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Descreve-se que partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei nº 9.398/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 a Educação Brasileira vive um momento de intensa busca de modernização e superação do tecnicismo ainda presente no contexto educacional e, dentre outras possibilidades pedagógicas, vê na ludicidade, nos jogos e brincadeiras mediadas pelo professor a perspectivas de investimento no desenvolvimento da Educação Infantil.

Os jogos e as brincadeiras devem ser orientados e mediados por adultos, ou por um mediador para se obter um processo de ensino-aprendizagem, porém, sem pressões ou represálias. A palavra lúdica é de origem latina, “ludus”, e pode significar brincar e/ou jogar (JARDIM, 2003).

De acordo com Kishimoto (2002),

Bruner destaca um ponto fundamental para educadores: a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias logico-científicas, característica dos processos educativos. [...] Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (KISHIMOTO, 2002, p. 148-151).

Enquanto brinca, a criança tem acesso ao “mundo do imaginário”, ela começa a criar sua própria realidade, sonhos e tudo o que gostaria que fosse verdadeiramente real. Os benefícios do lúdico, do brincar estão relacionados aos princípios e moralidades que a criança levará para toda a vida, por isso se trata de algo tão importante (SANTOS, 2002).

A condução e utilização adequada de ferramentas lúdicas não apenas são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas pode fomentar a agilidade na recepção e assimilação de conhecimento. Cabe, portanto, à escola e ao educador inserir e equilibrar o ensino obrigatório com as ferramentas lúdicas, de forma que a criança pouco perceba a entrada e saída de um ambiente a outro, sentindo-se confortável em qualquer uma das situações.

De acordo com Nylse Helena Silva Cunha (1994), com o brinquedo a criança pode criar muitas brincadeiras e, neste caso, a brincadeira não precisa necessariamente “combinar” com o brinquedo: a imaginação irá lhe guiar e fazer que no “faz de conta” o brinquedo se transforme no objeto que ela precisa para aquele momento.

A respeito desse contexto, o “faz de conta”, mencionado por Nylse Helena Silva Cunha (1994), é relevante apresentar um conceito muito abrangente e contribuinte para o despertar do imaginário na Educação Infantil: a contação de histórias. Enquanto escuta uma história, a criança “mergulha” no que está ouvindo, de modo inconsciente ela começa a associar suas vivências com que está sendo narrado, é um momento de relaxamento, é hora em que o faz de conta invade a consciência de cada

um. Sobre a relevante prática da contação de histórias, Sueli Souza Cagneti (1996, p. 7) descreve:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, por meio da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e a sua possível/impossível realização (CAGNETI 1996, p. 7).

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998), relata que é importante considerar que cada fase do desenvolvimento humano está “inclinado” para um determinado tipo de brincadeira: há fases em que o ser humano precisa aprender a socializar-se e respeitar o espaço do outro, há outras fases em que ele está desenvolvendo seu raciocínio estratégico, relacionado a jogos de estratégias, e assim, nas demais fases há um recurso pedagógico específico.

Com as afirmações de Santa Marli dos Santos (2002) e Lev Simynovick Vygotsky (1998), nota-se a necessidade de uma compreensão e conhecimento das brincadeiras, visto que, o brincar não pode ser usado como forma de ocupar um tempo “vago” na escola. Pois o brincar está muito além dessa concepção limitada.

Ricardo Catunda (2005) descreve que brincadeira tem a função de satisfazer os desejos da criança. A brincadeira estimula a sensibilidade, o afeto, a socialização e o sentimento de sentir-se capaz quando por exemplo, a criança consegue terminar um jogo ou brincadeira aparentemente difícil. Paulo Freire (1996) relata que as brincadeiras possuem um grande significado durante a infância, pois, em concordância ao que Santos (2002) descreve, tudo o que a criança aprende e desenvolve na infância, será o reflexo da sua conduta em sua vida adulta.

Ao utilizar jogos e brincadeiras na sala de aula, deve haver um planejamento para que esse momento de lazer também seja significativo e promova ensinamentos reais para o aluno. Desse modo, é possível notar a contribuição desse aprendizado por meio de práticas de ludicidade em aspectos psicológicos, cognitivos, morais e até físicos da criança (BENJAMIN, 2002).

Por fim, Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida (2004), estabelece que a brincadeira livre, em que a criança monta seu próprio cenário, também deve ser observada pelo educador, nesse momento a criança demonstra vontades desconhecidas por ela mesma.

Com as seguintes afirmações mencionadas, nota-se o quão importante são as brincadeiras durante a infância, essa prática deve ser devidamente valorizada e reconhecida como “instrumento” pedagógico durante essa fase do desenvolvimento.

A escola, neste contexto, como já foi citada, é o ambiente que mais pode contribuir para essa aprendizagem lúdica. Airton Negrine (1994, p. 58) salienta que: Outro aspecto importante nesse contexto entre ludicidade e educação está o contexto entre o ensino tradicional comparado ao construtivismo. Em sua frase “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a construção” (FREIRE, 2003, p. 47), Paulo Freire menciona um ensino em que o aluno é o protagonista do seu aprendizado, nessa perspectiva, o professor é o mediador e precisa proporcionar aos seus alunos atividades que possibilitem sua aprendizagem de maneira natural, sem impor ou tentar “passar” conhecimento. Sabe-se que na educação tradicional, o professor assume um papel diferente, onde ele é o detentor de todo saber, nesse caso a educação construtivista tem uma vertente que vai ao contrário dessa definição, segundo Ana Ligia Scachetti

e Camila Camilo (2015), o construtivismo é baseado em pesquisas de fundamentação psicológica, tendo sua principal base os estudos de Jean Piaget.

Jean Piaget (apud ANTUNES, 2005, p.25), descreve que os jogos e brincadeiras possuem uma forma diferenciada de aprendizado, pois além das crianças apreenderem brincando também gastam energia, favorece o desenvolvimento afetivo, moral e principalmente os movimentos físicos.

Pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações antes tidas como maçantes (BARRY WADSWORTH, 1977. p. 14-31).

Com base nestes pressupostos, compreende-se que o jogo pode ser utilizado para estimular o raciocínio matemático; o teatro e a contação de histórias podem estimular o pensamento criativo, o posicionamento crítico e a compreensão do convívio social; as brincadeiras livres estimulam a criatividade, o convívio social, a liderança e a capacidade de seguir ou propor regras.

Nos seguintes capítulos deste trabalho, buscou-se explicar compreender os benefícios que os jogos e brincadeiras traz para o desenvolvimento integral da criança conforme objetivo específico.

CONCEITUAR A LUDICIDADE (JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em educação infantil, o educador das crianças, Friedrich Froebel é imediatamente lembrado pelos educadores, isso porque ele foi um dos primeiros a considerar o início da infância como ponto de partida para a formação de pessoas e por utilizar os jogos como recurso facilitador da aprendizagem e ressalta que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança. Quando a criança está brincando, também está adquirindo capacidades físicas, intelectuais e linguísticas, quando não brinca deixa de desenvolver tais habilidades e pleno domínio da sua cognição fazendo dela um agente fundamental da própria aprendizagem.

Quando brinca a criança aprende conceitos de divisão, compartilhamento, adquire cultura, desenvolve seu raciocínio tudo isso de modo consistente.

Cabe ao professor reinventar sua prática pedagógica, introduzir os jogos, as brincadeiras e os brinquedos tendo um olhar educador, desenvolvedor, o brinquedo e os espaços escolares estão longe de serem meros distratores, eles são meio de conhecimento, e amplificadores de linguagem pedagógica, aquilo que não é, muitas vezes assimilado em um conteúdo pragmático, terá mais chances de ser compreendido por meio de uma representação concreta que pode ser um brinquedo, um jogo ou uma brincadeira, de modo, se considerarmos que a criança pré-escolar utiliza a intuição como meio de aprendizado, e, por consequência adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 2005, p. 36). Sendo assim o lúdico crucial para toda criança, seja ela rica ou pobre, negra ou branca, as atividades lúdicas devem fazer parte de qualquer rotina, de qualquer idade e deve estar no Projeto Político Pedagógico das escolas.

ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que lavam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento as pessoas com deficiência. Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisariam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino ficou atribuído a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

A partir de 1930, a sociedade civil começou a se organizar como associações de pessoas preocupadas com a deficiência: a esfera do governo continuou a desencadear algumas ações voltadas para as peculiaridades desse corpo discente, foram criadas escolas, além de hospitais e educação formal, e outras entidades especializadas em As instituições filantrópicas continuaram a se estabelecer e a partir de 1500 surgiram clínicas, instituições psicoeducativas e outras instituições privadas gerais de reabilitação com formas diferenciadas de atendimento, principalmente, todas elas no ensino geral durante a fase de crescimento da industrialização BR, comumente referido como substituição de importações, o possível espaço deixado pela transformação do capitalismo mundial (JANNUZZI, 2004, p. 34).

As Organizações não Governamentais (O.N.G.'s) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento a pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento as pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

A educação nacional há muito mostra o quanto é preciso mudar nas escolas que atendem e resguardam todos os alunos e, nesse sentido, como a vontade política diante de programas que favoreçam a transformação de qualidade pode ser favorecida pelos selecionadores. Em detrimento de políticas que não exijam aumentos significativos da renda nacional e da participação da educação nos orçamentos públicos, intervenções em prol de ações compensatórias ou diretivas que possam mostrar números indicativos e o sucesso dos alunos nos sistemas escolares (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p. .33).

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novos olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial, ainda que perpetue inúmeros debates, não se faz demasiado estupefato de nossos debates e descobertas. As discussões das novas políticas públicas tem sido um momento de angústia por parte da grande população que avalia a eficácia das ações empregadas em prol da educação especial e inclusão.

Sobre a perspectiva da neurociência e educação inclusiva, podemos perceber que ao longo de nossa vida, as experiências sensoriais que acumulamos nos fornecem condições para que o nosso sistema nervoso central processe as informações e as transforme em conhecimentos.

Nas escolas maternas o jogo é trabalhado de maneira espontânea e natural sendo divertido para os alunos. Já no ensino fundamental é desenvolvido de maneira produtiva, com elaborações, esforços, pesquisas, aprimorando a aprendizagem que no maternal foi iniciado. Uma infância exige que a ludicidade esteja presente de acordo com a faixa etária. O brincar, o jogar ajuda na insegurança, medos deixando os pequenos à vontade para enfrentar novos desafios.

Para que as mudanças aconteçam, é de extrema importância a atuação de um psicopedagogo por meio de uma intervenção psicopedagógica no que se diz respeito a aprendizagem. Assim, as dificuldades de aprendizagem para serem superadas apresentam uma batalha incansavelmente entre: escolar, familiar e sociedade.

Sendo assim, é importante, fundamental que todos os envolvidos no ensino e aprendizagem das crianças. Tendo o apoio e a ajuda de um psicopedagogo.

Os professores devem aplicar seu projeto pedagógico em sentido lúdico, encontrando equilíbrio em suas funções metodológicas, abordando planejamentos de conteúdos e habilidades, procedimento e avaliações com objetivo de desafiar o cognitivo e o afetivo dos alunos. Pois o trabalho lúdico com certeza, jamais trará desconforto e prejuízos e sim resultados significativos auxiliando e construindo um melhor processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado, Brasília, DF, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em. Acesso em: 20/abril/2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo as barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 10 eds. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CATUNDA, Ricardo. **Brincar, Criar, Vivenciar na Escola**, Rio de Janeiro, Sprint, 2005.

COSTA, A. M. B; **Educação Inclusiva a partir da escola que temos**; Lisboa; 1998.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 2. ed. São Paulo: Maltese, 1994.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das. **Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DELLORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIRARD, J. M, **Éducation de la petite enfance**. Paris: Librairie Armand Colin 1908.

JARDIM, Cláudia Santos. **Brincar: um campo de subjetivação na infância**. São Paulo: Annablume, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 183 p.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 83- 106.

MORENO, L. A. **O lúdico e a contação de histórias na educação infantil**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/1984-9851.2009v-10n97p228/11385>>. Acesso 22 abr. 202.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1997

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR



TANIA REGINA MENDONÇA DE ABREU

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Alvorada Plus (2015); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Desenho de Tatuí (2016); Pós-Graduação em Neurociência e aprendizagem pela Faculdade Gennari & Peartre (2017); Pós-Graduação em Ludopedagogia pela Faculdade Alfamerica (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Macedônia da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo trata de refletir a arte digital criada a partir da utilização de computadores, com objetivo de analisar as formas utilizadas para a realização da criação. Especificamente se objetiva em pesquisar o significado da arte digital e a interatividade de seus artistas. Arte Digital é aquela que se produz no ambiente gráfico computacional. Tem por objetivo criar obras de arte multimídia por intermédio de software e hardware, em um espaço virtual.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Digital; Interatividade; Cibercultura.

INTRODUÇÃO

A arte como todos conhecemos, nada mais é do que as expressões mais profundas do ser humano. Expressões e sentimentos transmitidos por meio de histórias, ideias, percepções do cotidiano e de como encaramos o mundo ao nosso redor. A realidade é que a arte sempre acompanhou a evolução da tecnologia e muitas transformações acontecem nessa Era Digital.

A cada dia o homem descobre novas formas de se comunicar e de modificar o que já existe. O estudo da arte digital, nosso objeto do artigo, é apenas mais uma dessas formas, portanto, com a chegada da Internet criou-se novos espaços de estéticas e interatividade. Partindo desta realidade, o presente artigo tem como objetivo analisar a ciberarte e as formas de criação no ciberespaço.

A ciberarte é uma nova forma de fazer arte, o que a impulsiona é o trabalho em grupo, suas interações e a possibilidade da arte não ter fim, podendo ser produzida e modificada por qualquer espectador.

CIBERCULTURA

O nascimento da cibercultura tem seu início em meados dos anos 70. Época que coincide com o lançamento do PC. Seu nome foi originado da cibernética, mas logo se vê a diferença entre cada uma no que tange suas concepções e seus propósitos. A cibercultura tem como objetivo estabelecer e analisar os impactos sofridos na sociedade com a chegada da Internet.

Como teoriza Lemos (2002):

“A cibercultura é produto da digitalização dos media do advento, de um fluxo de mensagens planetário, multimodal e bidirecional, em que o receptor torna-se também um emissor em potencial”.(LEMOS, 2002, p. 281).

Ainda nas palavras de Lemos (2004):

“Uma das principais características dessa cibercultura planetária é o compartilhamento de arquivos, música, fotos, filmes, etc., construindo processos coletivos”, onde tudo o que é colocado na Internet se torna livre ao acesso de todos criando uma verdadeira teia social. (LEMOS. 2004,p.4).

A Internet, até hoje, trabalha com o intuito de troca de conhecimentos, como nos seus primórdios. As contribuições feitas pelos usuários a tornam cada vez mais informacional e um local onde todos querem estar/ participar agregando mais valor ao conteúdo disponibilizado por ela.

A cibercultura não veio para excluir uma forma ou outra de comunicação, o seu objetivo é agregar valores, é unir povos, multiplicar informações. Na internet se tem o áudio, o escrito, o visual, tudo em um ambiente virtual. Agora podemos nos comunicar utilizando os três recursos em um mesmo ambiente.

Antes, tudo era visualizado em mídias diferentes, o escrito era mais utilizado na leitura de livros, jornais e revistas, o áudio trabalhado em rádio e o visual na TV. A internet fez a fusão de todas estas mídias permitindo que as pessoas possam interagir das mais variadas formas.

De acordo com Lemos (2004):

A cibercultura estaria na transição de uma lógica de acumulação individualista, proprietária e privada, para uma que incentiva as despesas improdutivas, o excesso viral das trocas, a circulação frenética de objetos e informações. (LEMOS, 2004,p. 8).

O que era visto isoladamente, com a cibercultura passa a ser compartilhado, o que torna mais viável a troca de informação.

Entre outros estudos a cibercultura promove o estudo do local no qual ocorre a troca de informações denominado ciberespaço.

Lemos (2002) em seu livro intitulado “Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea”, atribui a origem e o conceito de ciberespaço, surgido em meados dos anos 80, a William Gibson:

O termo ciberespaço foi inventado pelo escritor cyberpunk de ficção científica William Gibson em sua obra Neuromancer, de 1984. Segundo Gibson, o ciberespaço é um espaço não físico ou territorial composto por um conjunto de redes de computadores por meio das quais as informações circulam. (Lemos, 2003, p. 136).

Por meio deste primeiro conceito e do avanço tecnológico desenvolveu-se novas definições como a de Pierre Lévy (1996):

O ciberespaço é um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura mundial de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (Lévy apud Silva, 1996, s/d).

Deste modo, o espaço é constituído por pessoas de diferentes etnias, classes sociais e culturais, que buscam inserir e colher informações dos mais diversos assuntos. Por meio desta troca de informações o ciberespaço promove a socialização das pessoas que nele interagem.

Ao contrário dos espaços físicos, o ciberespaço não pode ser medido como uma área geográfica, por se tratar de um espaço virtual em que as informações podem ser modificada a cada instante, no momento em que alguém deseja inserir ou retirar informações da internet, o ciberespaço sofre alterações. Atualmente este ambiente é utilizado para realizar diversas ações, desde contatos com amigos, a transações bancárias, trocas de experiências, visitas virtuais e entretenimento. Uma das grandes mudanças com a cibercultura é a variação do tempo e da distância. Estas ganham proporções diferentes e podem ser diminuídas pelo virtual.

Uma pessoa pode estar apreciando obras de um museu e escutando comentários da exposição dentro de sua casa. Isso é possível devido ao ciberespaço. No ciberespaço não existem fronteiras, todos podem compartilhar dos mesmos ambientes: homens, mulheres, crianças têm a possibilidade de interagir no mesmo espaço de observação e manipulação, bastando para isso ter um determinado nível de conhecimento técnico operacional. Um conhecimento mínimo que o permita manusear o equipamento e as ferramentas dos programas que dão acesso a internet.

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre relações do poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração (LÉVY 1999, p.130).

ARTE DIGITAL

Arte digital são todas as formas artísticas que utilizam o computador para realizar o processo.

“Pertencem à arte digital as obras artísticas que, por um lado, têm uma linguagem visual especificamente mediática e, por outro, revelam as metas características do meio”. (LIESER, 2009, p.11).

Um ponto muito relevante com o surgimento da Internet foi o alcance de muitos trabalhos que antes não eram divulgados. Muitos artistas e trabalhos ficaram mais conhecidos após a divulgação na Internet.

Segundo Prado (2003), a World Wide Web, a parte da internet que conheceu a mais forte progressão nesses últimos anos, permitiu aos artistas, galeristas e museus, mostrar obras de todos os gêneros, desde reprodução de quadros até ambientes de realidade virtual.

Podemos compreender que a facilidade do acesso trouxe oportunidades de partilhar informações e manipular objetos e trabalhos de artistas diferentes.

O ciberespaço permite que possamos ter contatos e observar com mais cuidado o trabalho de um artista, o ambiente de criação que no real provavelmente não fosse possível. Como possibilidades destes ambientes, Prado (2003) salienta que:

A participação interativa em rede nos traz um sentimento de cidadãos do universo, tendo o planeta se tornado um espaço de referência cotidiano. A vida toma outro ritmo, assim como a realidade, a cultura e o imaginário que nos rodeiam: estar presente instantaneamente, nesse movimento transpor-se virtualmente no espaço imaginário – campo transformador de potencialidades e no qual todas as trajetórias são possíveis. Nestes mundos os participantes poderão, por meio de seus avatares, partilhar ambientes, interagir, intervir e construir no ciberespaço (PRADO, 2003, p.104).

Com essa forma diferenciada de interagir com um novo trabalho, faz com que possamos ter uma nova dinâmica entendendo que os limites de criação e realização modificaram.

INTERATIVIDADE

Segundo o dicionário Aurélio (2001), “interatividade é caráter ou condição de interativo; é a capacidade (de um equipamento, sistema de comunicação ou computação, etc.) de interagir ou permitir interação.”

Segundo Lemos (2002):

A interatividade digital é um tipo de relação tecno-social e, nesse sentido, um equipamento ou um programa é dito interativo quando o seu utilizador pode modificar o comportamento ou o desenrolar. A tecnologia digital possibilita ao usuário interagir, não mais apenas com o objeto (a máquina ou a ferramenta), mas com a informação, isto é com o conteúdo. (LEMOS, 2002, p. 122).

Com isso a Internet é uma forma de grande interatividade sua manipulação é feita por meio de um equipamento, em muitos casos o computador, porém, o propósito é a comunicação, a troca de informações.

No momento em que o usuário acessa um site, faz suas pesquisas, ele é quem escolhe o caminho que vai seguir, podendo neste caminho fazer algumas intervenções que poderão modificar o conteúdo. Estas intervenções são feitas por meio de uma participação do usuário, ocorrida na maioria das vezes por meio de fóruns, e-mail, bate-papo e etc.

O interlocutor tem ainda a vantagem, em relação aos outros gêneros de discurso em celulóse, de não apenas processar solitariamente a informação ali exposta, como também poder questionar junto ao produtor do discurso pontos criticáveis, obscuros ou absurdos do seu discurso. (LEMOS, 2004,p.32).

Fazendo então um trabalho conjunto, não sendo apenas o leitor, como também um co-autor das informações. Com isso, surge uma interação também entre pessoas, como cita Marcuschi (2005):

É inegável que a tecnologia do computador, em especial com o surgimento da Internet, criou uma imensa rede social (virtual) que liga os mais diversos indivíduos pelas mais diversificadas formas numa velocidade espantosa e, na maioria dos casos, numa relação síncrona. Isso dá uma nova noção de interação social.(MARCUSCHI, 2005,p. 20).

A Internet não criou só uma interatividade entre informações, ela criou também uma interatividade entre pessoas e o processo criativo tomou novas formas.

No processo de criação os artistas utilizam-se de vários recursos da era digital para desenvolver o seu trabalho, sejam eles criações gráficas, multimídia, ambientes virtuais e comunicadores instantâneos. E todo o processo ocorre no ciberespaço, onde a interatividade inspira e propicia interconexões entre saberes das mais diferentes áreas do conhecimento.

Transformando o conceito de uma criação individual, para uma partilha com indivíduos que participam da mesma experiência. Que em sua maioria o que importa é o processo e não o resultado final.

Segundo Machado (2004) como toda linguagem, a linguagem visual tem o potencial de mostrar as características culturais dos grupos e lugares onde ela está inserida.

Já Castells (2003) denomina que este receptor pode se tornar um emissor em potencial chamando de produtor usuário ou consumidor-usuário, visto que na internet as pessoas não só podem verificar as informações como também produzi-las.

Para Lévy (apud Silva), “a cibercultura é um neologismo que se refere a um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas e atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento de ciberespaço.” À medida que a internet sofre modificações, ocorre uma inquietação por parte dos estudiosos para descobrir a causa e efeitos desta mudança.

ARTE DIGITAL NAS ESCOLAS

Pierre Lévy (1993), defende que qualquer reflexão sobre o futuro da cultura contemporânea deve considerar o avanço dos meios eletrônicos e da informática, acreditando repousar no hipertexto e na multimídia interativa inúmeras aplicações educativas. Segundo ele:

O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa (LÉVY, 1993, p. 34).

Os alunos precisam interagir nesse ambiente, conhecer as novas formas de fazer arte, entender que a produção artística pode ser feita em qualquer ambiente. O aluno não precisa somente saber utilizar um computador e sim compreender os benefícios culturais que estas ferramentas trazem.

A arte precisa mostrar-se significativa para professores e alunos, utilizando o fazer, refletir a obra, reconstruir Barbosa nos traz ainda algumas ideias para reflexão:

Segundo o princípio freireano de que a leitura é um ato de apropriação do conhecimento na interação do sujeito com o mundo, com seu meio social e cultural, por conseguinte a leitura de uma produção no campo da arte é também um processo de construção de sentidos para os sujeitos que a leem. Neste processo as experiências anteriores e a visão de mundo orientam e direcionam o sentido da leitura e da interpretação. Desta ótica, acreditamos que não existe uma única interpretação de uma produção artística, mas uma pluralidade de pontos de vista que podem ser complementares ou não (BARBOSA, 2003,p.175).

Ao visualizar uma obra de arte, é necessário compreender o seu contexto na sociedade e na história da arte.

Para Silva (2011):

A arte digital é uma linguagem nova e ainda carece de aprofundamentos a respeito do uso de softwares como plataforma, por exemplo. Estes softwares tomam uma proporção central nesta linguagem e a sua manipulação faz parte da cultura e arte digital com protagonismo. (SILVA, 2011, p.52).

Para os novos artistas não basta dominar o uso destas ferramentas, mas transformá-las. É preciso reconhecer a Arte Digital como uma área específica do conhecimento, separando-se, por exemplo, da arte contemporânea.

O espectador passa a ser um elemento importante, produzindo, gerenciando e interagindo com conteúdos disponíveis na rede, propiciando mudanças culturais e conceituais. Desta forma, a Diana Domingues pontua que a arte transcende a contemplação passiva de imagens, sons, textos, para a geração de um evento.

A arte é acima de tudo comunicação, ou seja, um evento a ser vivido em diálogo com um sistema dotado de hardware e software e não mais com um objeto. A partilha com os participantes da experiência modifica a relação obra-espectador, pois não mais se trata de um público em atitude contemplativa, mas de sujeitos/atuantes que recebem e transformam o proposto pelo artista, em ações e decisões que são respondidas por computadores. É o fim do “espectador” em sua passividade. A passividade é trocada pela possibilidade. O espectador, que somente experimentava a dinâmica da obra nas etapas interpretativas de natureza mental, troca sua atitude por possibilidades que devem ser exploradas ao provocar um sistema (DOMINGUES, 2002, p.61).

O aluno necessita conhecer e trabalhar com essa nova forma de arte e para isso é necessário professores e escolas preparadas com essa nova realidade.

As escolas estão cada dia informatizando mais o seu ambiente. Porém é necessário que o professor tenha conhecimento e domínio deste novo meio para que possa efetivamente explorar suas possibilidades nas aulas de arte. O desenvolvimento das tecnologias audiovisuais estão cada vez mais aceleradas e o professor precisa está muito bem preparado para que consiga passar este conhecimento para os alunos, que muitos vezes dominam mais que o professor esse tema.

É importante para as escolas a busca de novos caminhos para a construção de conhecimentos. Segundo Barbosa (2005) “para compreender e fruir a arte produzida pelos meios eletrônicos, o público necessita de uma nova escuta e de um novo olhar” (p.110).

Com a arte digital foi aberta novas possibilidades para o ensino da arte na escola, tornando-se um importante instrumento de mediação no processo ensino/aprendizagem. O trabalho da sala de aula pode ser mais interativo o acesso às obras, artistas, coleções antes vistas em livros, atualmente são vistas por meio de vídeos, pesquisas na internet, com imagens de alta definição. Porém é importante ensinar o aluno a compreender o que está sendo visto:

Com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também educar para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologicizadas, formando um público consciente (BARBOSA, 2005, p. 111).

Existem muitos locais na internet para o estudo da arte. As produções artísticas instigam a

busca pela interação e vivência por parte dos professores e alunos destes novos conhecimentos.

O professor nesse momento precisa compreender que as informações sobre tecnologias são de fácil acesso para os jovens por isso é muito importante que ele consiga compartilhar conhecimento a participação e a colaboração são essenciais em propostas educacionais. A interatividade favorece a construção de conhecimento em arte como cita Barbosa (2005). “Para ampliar os limites da tecnologia e de seu uso, é preciso pensar as relações entre tecnologia e processo de conhecimento, tecnologia e processo criador”

A escola cada vez mais precisa está consciente da importância do estudo das artes.

A percepção artística estaria relacionada à decodificação e leitura de símbolos numa cultura, não como mero detector de elementos formais. A criação artística estaria relacionada com a manipulação, a ‘escrita’ dos símbolos numa cultura. A profissionalização artística, por sua vez, estaria relacionada com o domínio de conceitos artísticos fundamentais. Essas três capacidades não são naturais, inatas, mas sim devem ser aprendidas (HERNANDEZ, 2000, p. 112).

A Internet e seus recursos ampliam as possibilidades de contato e mediação na construção de conhecimento em arte. Além da possibilidade de contato com a produção artística em diferentes momentos históricos, modifica-se o caráter de mero observador a um acesso participativo interativo.

E, para que seja absorvido de forma correta as informações recebidas pelos alunos, os professores e a escola estão tendo que está cada vez mais preparadas no conhecimento teórico e técnico dos materiais utilizados em uma aula. A arte Digital é um produto atual cada vez mais ela está ganhando espaço e precisa ser analisada e estudada como uma nova forma de cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de um ambiente em que as pessoas podiam se comunicar para auxiliar na guerra tomou proporções inimagináveis em tão pouco tempo. Hoje todos têm acesso à internet, todos podem compartilhar conhecimentos e ideias.

Atualmente a maioria das pessoas passam a maior parte do tempo em seus computadores, seja a trabalho, pesquisas, entretenimento. A utilização desses equipamentos ajuda a ganhar tempo, conversar com pessoas distantes e adquirir conhecimentos.

São mudanças profundas na forma de se comunicar, aprender, visualizar o mundo. As pessoas não vivem mais sem estarem “conectadas”.

A internet auxilia em muitas áreas e profissões, para o estudo da arte não poderia ser diferente. A arte sempre foi um canal de comunicação. Ela sempre auxiliou a entender uma geração. Muitos trabalhos artísticos servem como base de uma época. E a nossa geração não poderia agir de outra forma.

Com o advento da tecnologia, cibercultura, ciberespaço a arte tem que estar presente. Como podemos estudar uma cultura na rede sem falarmos de arte. No primeiro momento podemos pensar que a arte na rede poderia ser somente visual, observarmos obras de arte, estudarmos sobre artistas,

visitarmos museus on-line. Mas, a arte não é fixa, ela está em movimento, assim como a internet. É algo que está em constante interatividade. Um produto pode ser simplesmente visualizado por meio dos computadores. O que a arte digital traz é esta manipulação do produto.

A utilização dessas mídias não é somente para visualização e sim para a criação. No estudo da arte digital percebemos que por meio dela estão aparecendo novas formas de arte. Percebemos que o trabalho agora não é só individual e sim coletivo. Percebemos a partilha de conhecimento e de trabalho.

Na arte digital o que importa é o processo de criação e não somente o produto concluído.

O caminho se faz ao caminhar... E o processo de criação pode ser feito por qualquer pessoa. Claro que precisamos entender que não é porque estar na internet é arte. E, sim que podemos estudar, praticar, conhecer e criar trabalhos artísticos. O que está em estudo é que as pessoas não são somente expectadores elas também podem ser criadores neste ambiente virtual.

Podem participar de comunidades e grupos por afinidade, partilhar interesses e a partir destes encontros produzirem cultura.

Mas, para isso é necessário conhecimento, criatividade, a internet trouxe muitos ganhos para a sociedade, um deles foi a grande gama de informação só que temos que saber aproveitar a nosso favor.

Um aluno ou artista para entender o que ocorre precisa ter conhecimento. A arte é criada de acordo com o conhecimento do artista e de como ele visualiza o mundo. Por isso a arte digital está tão presente. Atualmente a sociedade está muito mais conectada.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003

CASTELLS, Manuel. **Por uma outra comunicação. Mídia, mundialização cultura e poder**. Denis Moraes org 2° edição, 2004.

DOMINGUES, Diana. **Criação e interatividade na ciberarte**. São Paulo: Experimento, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Art-med, 2000.

LEMOS, André. **Cibercultura e Identidade Cultural**. Em direção a uma cultura copyleft. o, 2004. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/artigos.html> Acesso 05 abr. 2023.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, André; Cunha, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf> Acesso 02 abr. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed 34, 1999.

LIESER, Wolf; **Arte Digital**; Ed. Ullmann Publishing 2009.

MACHADO, A. **Arte e Mídia: aproximações e distinções**. Revista eletrônica e compós, 1 ed., 2004. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/ecompos/article/viewFile/15/16>. Acesso 02 abr. 2023.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PRADO, G. **Arte telemática; dos intercâmbios pontuais aos ambientes virtuais multiusuário**. São Paulo, Itaú Cultural, 2003.

SILVA, Adelina Maria Pereira da. **Ciberantropologia. O estudo das comunidades virtuais.** Universidade Aberta Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-ciberantropologia.html>. Acesso em: 02 abr. 2023.

SILVA, C. I. **Arte e cultura digital brasileira.** São Paulo, Ed. Witz, 2011. Disponível em: <http://is-suu.com/onlinetexts/docs/artedigitalbrasileira>. Acesso 02 abr. 2023.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



TATIANA COIMBRA CARDOSO SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) 2011; Pós graduação em Educação Infantil (Ipemig) 2021; Neuroaprendizagem e práticas pedagógicas (Faconnect) 2022 e Confeccões de Material Didático (Unifahe) 2023.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal O objetivo principal foi identificar a visão dos pedagogos a respeito da importância da Educação Física estar presente na Educação Infantil. O presente trabalho tem como intenção esclarecer alguns pontos como a visão que os pedagogos têm da Educação Física dentro da instituição de Educação Infantil, a importância atribuída ao profissional dessa área no processo de desenvolvimento integral da criança e a relação entre o trabalho desenvolvido por esses profissionais e os pedagogos no contexto escolar. Para tanto, foram realizados diversos estudos de revisão bibliográfica e digital por meio da coleta de dados em livros e artigos científicos e periódicos relevantes à abordagem do tema em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Física; Infantil.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o desenvolvimento humano, e por consequência, dos processos de ensino e aprendizagem passaram por evoluções significativas ao longo dos anos, onde foram desenvolvidas teorias para tentar entender um pouco mais sobre como esse processo se consolida na vida dos sujeitos. Para isso, presenciamos estudos e teorias decorrentes destes que enfocaram o desenvolvimento humano a partir de diferentes aspectos, tais como: o afetivo, maturacional/motor, cognitivo e social.

Essas noções de desenvolvimento atreladas a determinados aspectos trouxeram grandes contribuições para o que sabemos hoje em termos de desenvolvimento humano, como um processo que se realiza durante todo o ciclo vital dos sujeitos.

Tratando-se desse aspecto, e considerando sua relevância para entendermos um pouco melhor as necessidades que as crianças têm nesse período de vida, abordamos o desenvolvimento partindo de alguns pressupostos da teoria vygotskiana.

A teoria vygotskiana trata dos processos de desenvolvimento psíquicos e fisiológicos de forma integrada, o que permite pensar o desenvolvimento como processos naturais entrelaçados com os culturais, e que, portanto, não encontra suas bases somente no indivíduo, mas, fundamentalmente nas relações sociais que estabelece dentro de uma cultura na sociedade historicamente situada e dos inúmeros espaços e instituições criadas nessa mesma sociedade.

Na medida em que acontecem as interações, o sujeito vai se transformando e transformando também a sociedade à sua volta de forma intencional, tornando-se construído e construtor de uma cultura, onde as contradições entre sujeito e objeto, sujeito e sociedade não podem ser analisadas separadamente, pois são interdependentes.

A escola enquanto uma instituição social inserida num contexto histórico-cultural que influencia e é influenciada por esse contexto em relações de interação, é um lugar onde acontece uma intervenção pedagógica intencional que desencadeia processos de ensino e de aprendizagem entre os sujeitos que se encontram em interação.

Assim, a função pedagógica tem por finalidade proporcionar estímulos auxiliares e ajudas externas às crianças durante a educação infantil, corroborando uma aquisição que não se dá naturalmente.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cada criança possui inúmeras maneiras de pensar, de jogar, de brincar, de falar, de escutar e de se movimentar. Por meio destas diferentes linguagens é que se expressam no seu cotidiano, no seu convívio familiar e social, construindo sua cultura e identidade infantil. A criança se expressa com seu corpo, por meio do movimento.

O corpo possibilita à criança apreender e explorar o mundo, estabelecendo relações com os outros e com o meio. A criança utiliza seu corpo e o movimento como forma para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas. Essas culturas estão embasadas em valores como a ludicidade, a criatividade nas suas experiências de movimento (Sayão, 2002).

O que significa que as práticas escolares devem respeitar, compreender e acolher o universo cultural infantil, dando acesso a outras formas de produzir conhecimento que são fundamentais para o desenvolvimento da criança. É importante ressaltarmos, então, que o corpo fala, cria e aprende com o movimento.

Expressando-se por meio de gestos, que são ricos de sentidos e de intencionalidades. Entretanto, pela vivência de uma história de repressão, os sujeitos deixaram de perceber seu próprio corpo, seus desejos e suas vontades expressos no movimentar-se humano.

Estudiosos como Jean Le Boulch e Airton Negrine tratam da relação com o movimento na Educação Infantil de uma forma bastante singular a educação psicomotora ou psicomotricidade que acaba norteando a ação desenvolvida por diversos profissionais de Educação Física que atuam neste contexto.

Essa linha de trabalho dedica-se a “contribuir ao desenvolvimento psicomotor da criança, de quem depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar” (Le Boulch, 1987, p.15).



Fonte: <http://emeii-araci.blogspot.com/2014/04/atividades-de-educacao-fisica.html>. Acesso 15 mar. 2023.

Apesar de ter sido publicada em 1987, penso que a perspectiva de Le Boulch continua sendo de grande importância pela forma como é estruturada. Quando o autor trata das questões corporais e de como abordá-las a fim de promover o seu desenvolvimento ele descreve a percepção da imagem do corpo de uma maneira simples e objetiva: a imagem do corpo, a evolução do corpo imaginário à imagem do corpo operatório e a estruturação espaço temporal.

Ao abordar a imagem do corpo, Le Boulch nos diz que é importante lembrar que ela “não é uma função, mas um conceito útil no plano teórico, na medida em que serve de guia para compreender melhor o desenvolvimento psicomotor por meio das diversas etapas” (Le Boulch, 1987, p.15).



Fonte: <https://letvitorio.blogspot.com/2013/03/a-educacao-fisica-e-o-desenvolvimento.html>. Acesso em 15 mar. 2023.

Le Boulch (1987) esclarece ainda que esse conceito pode ser interpretado de diferentes maneiras, mas que apenas se torna claro a partir do momento em que o EGO se torna individualizado, já que até então a criança não entende o corpo como sendo algo próprio, mas confunde-o com o meio onde está inserido, e que ao apresentar maturidade suficiente para entender tal processo ela passa a conseguir organizar o seu esquema corporal.

O objeto principal da educação psicomotora é, precisamente, ajudar a criança a chegar a uma imagem do corpo operatório, que concerne não só ao conteúdo, mas também à estruturação da relação entre as partes e a totalidade do corpo, e uma unidade organizada, instrumento da relação com a realidade. (LE BOULCH, 1987, p. 17).

Dessa forma, Le Boulch (1987) nos diz que ao final dessa primeira etapa, a criança deve ter uma noção corporal bem definida e ser capaz de relacionar esse corpo com o ambiente, tendo consciência de suas potencialidades e limitações, fazendo com que o sujeito possa interagir de forma integral com o espaço que habita.



Fonte: <http://www.cdda.com.br/aulas-de-educacao-fisica-coordenacao-motora/>. Acesso em 15 mar. 2023.

Compreender que para que um indivíduo tenha seu desenvolvimento, cognitivo e motor, sendo contemplado plenamente são necessárias constantes interações com o meio, e que a qualidade dessas interações reflete diretamente no resultado do processo, é fundamental para que seja possível tomar consciência e incorporar determinados conceitos como o da importância do professor de Educação Física estar presente e atuando na Educação Infantil.

Uma das consequências mais graves da falta de exercícios na infância é a obesidade. É cada vez mais comum ver crianças com diabetes, doenças respiratórias e problemas no coração. Segundo dados do IBGE, o sobrepeso vem aumentando a cada ano e hoje atinge mais de 30% das crianças entre cinco e nove anos de idade e cerca de 20% da população entre 10 e 19 anos. Desse modo atividades da educação física torna-se fundamental para essa faixa etária da vida.

Os benefícios dos exercícios físicos na infância vão além dos já conhecidos na vida adulta. Começar a praticar atividade da educação física ainda que na etapa da educação infantil vai ajudar no desenvolvimento de diversas capacidades que serão ainda mais importantes ao longo de seu amadurecimento.

As atividades da educação física influenciam positivamente o funcionamento do cérebro. Elas ajudam na produção de novos neurônios, na chegada de nutrientes e oxigênio para o órgão e na memorização do aprendizado. Tudo isso favorece a capacidade de concentração.

Se a criança apresenta alguma dificuldade de aprendizado na escola, apresenta ansiedade e pouco foco na realização das tarefas, a prática de atividades da educação física pode ajudá-lo a melhorar essa questão.

Ademais, manter o peso corporal saudável é importante para evitar problemas de saúde. Com o uso de jogos eletrônicos e muito tempo em telas, parte das crianças deixou de se movimentar frequentemente e ganhou peso. Por isso, é fundamental incentivar a prática de atividades da educação física, a fim de prevenir o aumento excessivo de peso.

A legislação da educação brasileira estabelece que a Educação Básica compreende três níveis de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A Educação Infantil, nosso foco de estudo no presente artigo, refere-se às instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, e são mais comumente conhecidas como creches e pré-escolas, como pode ser encontrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/96.

A escola infantil é, portanto, conforme nossa compreensão, um lugar de descobertas e de ampliação das experiências individuais, culturais, sociais e educativas, por meio da inserção da criança em ambientes distintos dos da família.

Um espaço e um tempo em que sejam integrados o desenvolvimento da criança, seu mundo de vida, sua subjetividade, com os contextos sociais e culturais que a envolvem por meio das inúmeras experiências que ela deve ter a oportunidade e estímulo de vivenciar nesse espaço de sua formação.

Compreendemos, então, que a Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências por meio de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações.

Além disso, é um espaço para que, por meio de situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social – as crianças descubram os próprios limites, enfrentem desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo, relacionem-se com outras pessoas, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos, utilizando a linguagem corporal, localizem-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica.

Para a experiência material contribuir para a formação, sob a perspectiva da emancipação dos sujeitos, a organização didática da aula de Educação Física, tem de observar algumas particularidades essenciais: a abertura para que os alunos, sujeitos deste movimentar-se, possam descobrir, de modo independente, as formas de se relacionar com os materiais, experimentando a novidade (material), as facilidades e as dificuldades deste diálogo, a liberdade para o aluno modificar, transformar e ressignificar as suas ações a partir do seu diálogo com o material com que está interagindo. Para

isso, os materiais têm que ser transformáveis, permitindo numerosas ações de descoberta, de exploração e de utilização sem exigir o mínimo de instrução para a sua utilização.

Assim, entendendo que a criança tem como característica principal a intensidade de movimentos, compreendemos como de fundamental importância tratar das especificidades do campo do conhecimento da Educação Física desde a primeira infância. Para isso, as reflexões suscitadas até aqui se encaminham no sentido de se elaborar uma concepção didático-metodológica para ser desenvolvida na Educação Infantil que respeite a criança em seu desenvolvimento, trabalhando os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores de forma integrada na busca de desenvolver o olhar crítico da criança para as relações sociais da sociedade em que está inserida, partindo da compreensão do seu mundo vivido.

Dessa forma, essa área do conhecimento poderá contribuir para a efetivação de um programa de Educação Infantil, comprometido com os processos de desenvolvimento da criança e com a formação de sujeitos emancipados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação brasileira não trata da obrigatoriedade da presença do professor de Educação Física na Educação Infantil, trata sim, em sua Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no parágrafo terceiro de seu artigo 26, da integração dela à proposta pedagógica da escola como componente curricular obrigatório da Educação Básica.

Porém, ainda que a mesma LDB defina a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o desenvolvimento das práticas motoras na maior parte das instituições de Educação Infantil públicas é feito por outros profissionais, que não aquele que deveria ser: o professor de Educação Física.

Ademais, tornar o ambiente da Educação Infantil cada vez mais rico e diversificado em oportunidades de crescimento físico e cognitivo deve ser entendido como de suma importância por toda a sociedade para que só então possa haver a cobrança devida e as políticas públicas para essa faixa etária tomem a força e a dimensão necessárias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

ELIOT, L. Cérebro Azul ou Rosa: o impacto das diferenças de gênero na educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, V. DA. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LE BOULCH, J. Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artmed, 1987.

MINAYO, M. C. S. (org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NEGRINE, A. S.; NEGRINE, C. S. Educação Infantil: pensando, refletindo, propondo. Caxias do Sul: Educs, 2010.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil in: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T., e PINTO, F. M. (Org.): **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

AS BRINCADEIRAS E JOGOS COMO RECURSOS DE APRENDIZAGENS



TATIANA PAULA ROCHA OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Arujá-FAR (2009) e em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos-UNIMES (2012); Especialista em Educação especial pela Faculdade de Carapicuíba-FALC (2010); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Capitão Alberto Mendes Junior.

RESUMO

Os jogos e brincadeiras são atividades fundamentais no cotidiano das crianças. Estudos evidenciam que as brincadeiras são mais do que meros passatempos da infância; são, sobretudo, recursos para as crianças se desenvolverem construindo significações culturais e sociais importantes. Na escola o tempo de brincar deve fazer parte da rotina diária, para que assim as crianças tenham a liberdade de explorar seu modo de pensar e enxergar o mundo. Durante as brincadeiras elas constroem conhecimentos, interagem e aprendem a conviver em diferentes grupos. Os jogos e brincadeiras já existem há muitos séculos, quando as pessoas o utilizavam como um recurso de distração e passatempo. O que muitos não esperavam era o quanto poderiam influenciar no desenvolvimento da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Jogos; Lúdico; Aprendizagem; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos estudiosos se debruçaram no estudo deste recurso e comprovaram que a brincadeira e o jogo ajudam no processo de aprendizagem das crianças, seja de maneira livre ou em grupo.

Durante esses momentos elas podem desenvolver e explorar a imaginação, o prazer, a alegria, raciocínio e habilidade.

Segundo Rubem Alves (2004, p.31), o brinquedo desperta interesse e curiosidade, aspectos que contribuem na aprendizagem.

É fundamental valorizar o momento da brincadeira que oportuniza não apenas um meio real de aprendizagem, como permite que os professores desenvolvam sua percepção e aprendam sobre a criança e suas necessidades, além de fornecer recursos para que compreendam como se

encontram em seu desenvolvimento, recurso este fundamental para promover novas aprendizagens de maneira afetiva e cognitiva.

Por meio das brincadeiras e jogos é possível explorar: criatividade, movimento, solidariedade, desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos e relações.

Os recursos pensados para este momento devem ser enriquecedores do processo.

Rubem Alves (2004, p.38) refere a importância do brincar e do brinquedo de ontem e de hoje, diz: “Que desafio existe numa boneca que fala quando se aperta a sua barriga? Que desafio existe num carrinho que anda ao se apertar um botão? Como os brinquedos do professor Pardal, eles logo perdem a graça. Mas um cabo de vassoura vira um brinquedo se ele faz um desafio”: “Vamos, equilibre-me em sua testa!” Quando era menino, eu e meus amigos fazíamos competições para saber quem era capaz de equilibrar um cabo de vassoura na testa por mais tempo. O mesmo acontece com uma corda quando ela deixa de ser coisa para se amarrar e passa a ser coisa de se pular.

Assim as brincadeiras e jogos devem ser oportunizados após uma reflexão acerca dos objetivos a serem alcançados pelo professor.

Sendo assim temos um excelente recurso de aprendizagem e do desenvolvimento e deve ser considerada nas práticas escolares como um importante aliado para o ensino, já que oportuniza a criança situações lúdicas que aliada a uma boa estratégia de ensino irá aproximá-los aos conhecimentos escolares.

LUDICIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

É possível observar uma forte ligação entre a aprendizagem por meio de atividades lúdicas e o prazer que as crianças demonstram durante as atividades. Os jogos ampliam a capacidade de aprendizagem e asseguram a diversão em um ambiente que combina entretenimento e fantasia com regras. Ao utilizar a ludicidade em suas aulas o professor tem a oportunidade de potencializar as aprendizagens.

Kishimoto (1994, p.13) afirma que:

o jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola.

Deste modo os jogos e brincadeiras possuem valor formativo para a interação e o relacionamento social; e vão além, pois possibilitam a manifestação de atitudes que envolvam respeito mútuo, solidariedade, cooperação, cumprimento das regras, senso de responsabilidade e iniciativa tanto individual como coletiva.

O uso de atividades lúdicas no ambiente escolar contribui não apenas no processo de ensino e aprendizagem, mas também em tornar o ambiente prazeroso e feliz.

Os ambientes de aprendizagem precisam ser bonitos, convidativos, interativos, oferecendo meios de participação ativa. Nos espaços naturais as crianças são convidadas a brincar, valorizar as plantas, animais, meio ambiente, e assim, possibilitando o aprender a cuidar e se comprometer

com o meio.

As brincadeiras e jogos não devem ser apenas uma realidade vista nas salas de aulas, devendo estar presente também no parque, pátio, jardins e demais espaços, instigando a imaginação, investigação, resolução de problemas e descobertas além dos conhecimentos de si e do mundo.

É importante que o professor apresente sempre jogos novos para as crianças, de acordo com os objetivos que pretende atingir. A orientação durante este momento deve deixar com que as crianças criem e recriem o jogo, ampliando as possibilidades dele.

Ele também deve estar atento no que diz respeito a competição nos jogos e deve intervir sempre que necessário, para que assim as crianças percebam que os jogos são coletivos e democráticos, dando condições de vencer a todos.

Os jogos e brincadeiras, oportunizam a criança experiências de: criar, imaginar, fazer de conta, experimentar, medir e aprender.

Brincar com crianças, não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escolas, mais triste ainda é vê-los sentados sem ar, com exercícios estéreis sem valor para a formação do homem (Carlos Drummond de Andrade apud Fortuna, 2000, p. 1).

Brincar sozinhas ou em grupo, com brinquedos estruturados ou não, possibilitam as crianças, por meio da representação simbólica, a possibilidade de criar situações imaginárias que oportunizam elaborações importantes para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

A brincadeira favorece subsídios para que as crianças desenvolvam a percepção, a memória, a consciência, a atenção, a fala, o pensamento, a vontade e a formação de conceitos e de suas emoções. É uma vivência que propicia a imaginação a criação, uma experiência que envolve espaço, tempo e materiais, assim como a relação com o outro, gerando uma forma essencial de viver das crianças. Deste modo é fundamental que os professores busquem estudar, discutir, pensar, refletir, planejar e criar estratégias de envolver as famílias e a comunidade local visando oportunizar o brincar para as crianças.

EXISTE DIFERENÇA ENTRE BRINCADEIRA E JOGOS?

Jogos e brincadeira são geralmente entendidos como sinônimos, porém conseguimos realizar uma distinção.

Os jogos, apresentam regras estabelecidas e obrigatórias, desde o início, já as brincadeiras regras fluidas, podendo ser opcionais e até mesmo construírem-se no decorrer do brincar.

Os jogos e brincadeiras devem ser adequados ao grau de complexidade das ações à idade e ao grau de aprendizagem que se pretende alcançar, eles podem ser competitivos ou cooperativos.

Os Jogos competitivos têm como função de exercitar uma disputa justa, o respeito às regras, o jogo honesto, aprendendo a perder e a ganhar.

Os jogos cooperativos têm ênfase no trabalho em equipe, ao fortalecimento de relações

emocionais e empáticas e ao desenvolvimento da solidariedade.

BRINCADEIRAS E JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO

Bebês (menores de 1 ano) apresentam um período de pleno desenvolvimento de descobertas. Assim é o melhor momento para a contação de histórias, para apresentação de personagens com objetos coloridos e lúdicos.

Os espaços devem conter recursos pedagógicos com tapetes, poltronas e redes que auxiliarão bastante no desenvolvimento. A música nesse período também é importante, assim como o manuseio de diferentes texturas.

Por volta de 1 ano, geralmente a criança começa a interagir com mais frequência com os objetos ao seu redor, assim o faz de conta e as brincadeiras corporais ganham lugar no brincar.

Para cada faixa etária é fundamental oportunizar novas possibilidades, porém não há uma regra pré-estabelecida quando se fala do brincar, o que temos são sugestões de brincadeiras para as diferentes idades.

É importante salientar que não há necessidade da compra de muitos brinquedos, pois o brincar é simples e a criança se encanta pelo simples, assim estimule a criarem seus próprios brinquedos.

Por volta dos 2-3 e 5-6 anos surgem os jogos simbólicos, nesta etapa a criança coloca em prática suas representações mentais, ou seja, a criança relembra os acontecimentos e os representam. Neste período ocorre as imitações, momento este que observamos os papéis sociais, viram motoristas, mães, pais, professores, médicos e diversos outros personagens.

Uma brincadeira muito presente no desenvolvimento infantil é a brincadeira de faz de conta, momento em que transformam os elementos da natureza: um graveto vira espada, folha transforma-se em barquinho, pedra vira barquinho, carrinho e assim os jogos simbólicos surgem e dão asas à imaginação.

Os materiais encontrados na natureza não têm uma funcionalidade definida, podendo desencadear os processos de imaginação e criação, pois não dizem o que as crianças precisam fazer, assim é fundamental que brinquem com essas possibilidades.

Esses materiais são denominados de não estruturados e são recursos de fácil acesso, ao contrário do brinquedo pronto. Ele amplia as possibilidades de descoberta e ação das crianças sobre o objeto e dão um novo significado.

Exemplos de materiais não estruturados:

Que encontramos na natureza- terra, água, pedras, areia, madeira, gravetos, flores, folhas, sementes e conchas.

Que encontramos em casa- rolos de papel higiênico, caixas de papelão, tampas de garrafa, potes com tampas, lenços, tecidos, caixas diversas, baldes, bacias, palitos, prendedores de roupa,

cadeiras etc.

São muitas as possibilidades quando se fala em brincar que podem ser desenvolvidas em diferentes espaços incluindo o familiar.

Observe algumas possibilidades: ouvir e participar das canções de ninar, brincadeiras de roda, jogo da onça, jogo da velha, trilha, shishima, dominó, três Marias, brinquedos cantados, manusear materiais não estruturados, jogos diversos, brincar de fazer sons com o corpo, fazer careta no espelho, brincar de esconder e achar o rosto com as mãos ou com tecidos, passear na área externa, brincar no banho, brincar com areia, caminhar na grama, pisar em folhas secas, sentir os diferentes cheiros, texturas de folhas e flores, brincar com tampas e potes de tamanhos e formatos variados, fazer massinha, experimentar a textura da massa de modelar caseira, rasgar jornais e revistas, encontrar objetos, ouvir, cantar e dançar a partir das canções de ninar, das brincadeiras de roda e dos brinquedos cantados, explorar e brincar com materiais não estruturados, ouvir histórias, manusear livros livremente e criar histórias, brincar com os sons corporal, brincar de estátua, morto-vivo, dança das cadeiras, quebra-cabeças, blocos de montar, empilhar, encaixar, pintura, colagem, modelagem, desenho, teatro, cabaninha com lençóis, piquenique ao ar livre, caça ao tesouro, pega-pega, participar de circuitos, confeccionar brinquedos, personagens e paisagens com materiais não estruturados, fotografar, dança das cadeiras, fazer mímica, fazer experiências científicas, etc.

Todas essas brincadeiras e jogos devem ocupar lugar na organização do trabalho pedagógico por serem facilitadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

É por intermédio destes recursos que as crianças entram em contato com a cultura de um lugar e de um povo, como é o caso das brincadeiras tradicionais que são passadas de pai para filho, podem ser realizadas em casa, em lugares variados da cidade, encontram lugar na escola, alcançam gerações e tornam-se um bem cultural. A amarelinha, por exemplo, é uma espécie de jogo que tem diversos nomes (avião, casco, queimei, sapata, jogo da macaca, jogo da pedrinha e academia, tô-tá), dependendo da região, exige mira, equilíbrio, concentração, noção de espaço/tempo e conhecimento de números, entre diversos saberes.

Ao brincar com espelho as crianças descobrem sobre si, percebem -se e visualizam seu corpo, por isso é importante que façam essa brincadeira, deixe-os observar, diga o nome deles, das suas roupas, chame atenção para eles, das partes do corpo e das roupas que estão usando, das cores, texturas, formas etc., realize movimentos corporais, faça mímicas, deixe-os explorarem o recurso, entre tantas possibilidades.

Já a brincadeira ao ar livre oportuniza com que as crianças experimentem um maior número de possibilidades e variações, favorecendo a autonomia com suas escolhas. Brincar com água, com terra, areia, pedrinhas, correr, andar, pular, sentir a brisa, cair, levantar, calcular riscos, explorar os espaços entre outros elementos da natureza, fazem parte da relação com o ambiente, instigando, progressivamente, a tomada de consciência de sua corporeidade, sensações, limites, funções corporais e potencialidades.

Assim mediante as brincadeiras e jogos é possível despertar na criança o prazer em se expressar e interagir e conseqüentemente, no aprendizado que se dá por intermédio estas interações.

Por meio das brincadeiras as crianças experienciam diferentes sentimentos e emoções como o medo e a alegria, praticam papéis de adultos e aumentam sua capacidade para entender a cultura e a sociedade em que estão inseridas. As crianças aprendem a compartilhar, cooperar, negociar e resolver conflitos brincando juntas. Quando as crianças brincam, elas participam do seu cotidiano de maneira autônoma, interagem socialmente e produzem seus cotidianos. Nessa atividade, elas mostram sua capacidade de reinterpretar e reconfigurar a cultura, produzindo culturas infantis (CORSARO, 1997, p.95).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesta pesquisa bibliográfica ficou evidente o quanto a utilização de jogos e brincadeiras facilitam a aprendizagem dos estudantes, pois é por meio deles que as crianças desenvolvem capacidades tais como: atenção, afetividade, concentração e psicomotricidade, fatores esses indispensáveis à vida.

A brincadeira é uma forma de linguagem que pode ser observada nos primeiros contatos das crianças com os adultos, estabelecendo laços de confiança e aprendizagem.

É brincando e jogando que as crianças adquirem experiências e incorporam valores, imitando e recriando o meio em que estão inseridos. Assim é de fundamental importância que os professores utilizem os mesmos como recurso pedagógico, favorecendo um ambiente de entusiasmo, acionando e ativando as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento integrando as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva.

Como foi apresentado nesta pesquisa o jogo e a brincadeira são uma importante ferramenta no que se refere à aquisição do conhecimento no espaço escolar e fora dele. Deste modo é fundamental que o professor utilize desses recursos como proposta pedagógica em suas aulas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. - Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 1997.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** Disponível em https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf. Acesso em 04 de abr.2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 4ª d. ed. RJ: Vozes, 1998.

_____. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, M.; TATIT, A. **Brincadeiras cantadas de lá e de cá**. 1ª. ed. SP: Melhoramentos, 2013.

MACHADO, Ana Maria. **O tesouro das cantigas para crianças**. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ESTABELECIDOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



THAIS DA CRUZ HEER

Graduação em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2004)
Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Batista de Minas Gerais - IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dom Pedro I, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Nosso objetivo neste artigo é analisar o que esses cinco campos de experiências nos indicam a fim de garantir os direitos de aprendizagem dos bebês e das crianças que frequentam as escolas de educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Campos de Experiências; Interações; Relações e Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

Por diversos momentos delimita-se por um conjunto de fatores que a própria criança produz sua cultura, não apenas pelos objetivos ou experiências que constrói, mas principalmente pela formulação de um sentido de vida baseado na sociedade em que está inserida.

Portanto apresenta-se o conteúdo por meio do conhecimento da cultura na infância como ponto de partida para desenvolver-se o contexto educativo infantil, em seguida a representação de cada item para constituição plena dessa formação.

Contudo analisam-se as diversas formas que o campo de experiência alcança para nortear o desenvolvimento pedagógico. Inclusive apresentam-se os devidos princípios para que o aluno tenha espaço, tempo e liberdade para se expressar.

Portanto espera-se que cada campo tenha seu objetivo final de aprendizagem e desenvolvimento, no qual por meio de todos esses fatores devidamente sincronizados torna-se um cenário educacional desde cedo mais justo e igualitário.

ASPECTOS SOCIOLÓGICOS, FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os aspectos sociológicos relacionados à educação infantil estão em constante evolução na sociedade, justamente pela ideia de estimular as crianças ao desenvolvimento. Essa visão contribui para o ingresso das crianças em um contexto de discussões e decisões políticas, sempre relacionadas às modernidades no mundo atual nos campos econômicos e culturais.

De acordo com Giddens (1986), a sociologia infantil utiliza-se de grande importância relacionada à estruturação e crescimento da criança. Portanto, a necessidade atual de ação/estrutura social, flexibilidade, entre outros conceitos, é vistos como grande utilidade para desenvolvimento de um futuro promissor.

Sendo que eixos das culturas infantis se tornam linguagens por meio do qual a criança se manifesta de forma social e cultura, ainda assim de acordo com Pinto (1997), a sociologia infantil apresenta uma particular importância que visa ultrapassar o dualismo micro/macro teórico que interacionismo simbólico tende a reforçar.

Os aspectos filosóficos estão ligados a uma das primeiras etapas da educação básica, no qual a criança desenvolve suas habilidades físicas, intelectuais, cognitivas e socializadoras, no quais são de suma importância para a construção de sua identidade.

Diante disso, o grupo escolar deve-se desenvolver atividades relacionadas sempre ao pensamento, de modo que a criança possa se situar no espaço social em que vive no momento. Porém, Incontri (2000) afirma que a filosofia infantil não estaria preocupada em formar discípulos filosóficos, mas sim em auxiliar em certa visão social para formas de pensar e transformar o mundo.

Portanto o educador no qual se trata de um mediador tem seu espaço fundamental nesse processo de iniciativa da criança em busca da curiosidade, questionamento, investigação e outras habilidades que possam se desenvolver por meio da compreensão filosófica.

Dentro do contexto educacional, a proposta pedagógica do instituto escolar trata-se de um documento que passou a ter suma importância em relação à visão de uma instituição bem-sucedida. Conseqüentemente, uma instituição bem qualificada, está devidamente alinhada às novas demandas e tendências sociais.

Segundo o Caderno pedagógico (2005), diz que toda a proposta pedagógica deve ser ampla, de modo que possa promover todos os aspectos do desenvolvimento cognitivo, linguístico, social, emocional, estético, sensorial, físico e moral de uma criança de 0 a 6 anos.

Sendo que o pleno objetivo do aspecto pedagógico é a formação e adultos conscientes de suas devidas responsabilidades, e que eles sejam atuantes na sociedade, ciente da realidade que estão inseridos e abertos aos mais diversos tipos de conhecimentos, logicamente com todo o suporte relacionada às condições externas ao ambiente escolar.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Com a inclusão dos Campos de Experiências na Base Nacional Comum Curricular relacionada à Educação Infantil, apresenta-se um ideal de conhecimento e desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos por meio do cotidiano.

Os campos são voltados a alguns direitos de aprendizagem, e a dois eixos estruturantes para a criança: a interação e a brincadeira.

O EU, OUTRO E NÓS

Relacionado ao autoconhecimento e à construção de relações, com todas as especialidades que acarretam. Busca-se o desenvolvimento da criança, incentivando os vínculos sociais com foco no respeito.

De acordo com Artigo 7º da DCNEI (2009), esse campo tem como objetivo garantir às crianças as devidas possibilidades de obter experiências com seus pares e adultos, baseadas em relações de ludicidade, cooperação, democracia e sustentabilidade do planeta.

Portanto, na medida em que fornecidas informações sobre modos de vida diferentes à criança, esse campo facilita a compreensão do mundo ao redor, eliminando preconceitos, tornando a convivência harmônica.

Por conta disso o pessoal do educador e diretores das instituições, deve-se guiar as crianças no início dessa caminhada, estimulando a boa convivência entre os colegas e adultos, desenvolvendo assim seu meio social.

Esse campo também ressalta o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a determinado grupo, o respeito e o valor atribuído às diferentes tradições culturais.

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Em relação ao desenvolvimento das competências psicológicas e habilidades, o corpo, suas sensações e todo o aspecto físico não podem ficar de fora do processo educacional infantil. De acordo com Santana (2019), esse campo coloca o foco na busca por descobertas sensoriais desde pequenos, com ênfase na interação com o meio e com os outros.

Ou seja, o Campo "Corpo, Gestos e Movimentos" na Educação Infantil ganha centralidade por meio das diferentes linguagens, podendo render experiências para educadores e alunos. Relaciona-se por conhecer e respeitar o próprio corpo e usar diversas formas e linguagens de expressão.

Portanto, com o corpo as crianças desde cedo exploram o mundo ao seu entorno, estabelecendo relações, produzindo conhecimento sobre si e perante o outro, e principalmente todos os fatores

devem estar de acordo junto à instituição de ensino no qual se deve promover todas as oportunidades de exploração e desenvolvimento por meio do espírito lúdico educacional.

Esse campo valoriza as brincadeiras de faz de conta, nas quais as crianças podem representar o cotidiano ou o mundo da fantasia, interagindo com as narrativas literárias ou teatrais. Traz, ainda, a importância de que as crianças vivam experiências com as diferentes linguagens, como a dança e a música, ressaltando seu valor nas diferentes culturas, ampliando as possibilidades expressivas do corpo e valorizando os enredos e movimentos criados na oportunidade de encenar situações fantasiosas ou narrativas e rituais conhecidos.

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Segundo a BNCC (2018), esse campo está associado a manifestações artísticas, culturais e científicas que as crianças podem ter dentro da escola ou em outros espaços de ensino.

De acordo com Tabash (2019), a interação das crianças com materiais e sons permite identificar as cores, formas e texturas no contexto que está inserida. Também trabalhando com a intensidade, o volume e a frequência de instrumentos ou materiais que emitam sons.

Contudo, o contato do ensino infantil com esse campo de experiência é fundamental, sendo que além de desenvolver o senso estético e crítico, faz também com que a criança entenda melhor sobre si.

Esse Campo enfatiza as experiências de escuta ativa, mas também de criação musical, com destaque nas experiências corporais provocadas pela intensidade dos sons e pelo ritmo das melodias. É uma ótima opção em trabalhar com parques sonoros e danças com movimentos criados pelas próprias crianças. Adoram ser protagonistas de movimentos.

A dança com panos é uma entre tantas atividades que trabalha o movimento, a criatividade. É uma atividade de baixo custo, pois se utiliza apenas e tecidos, de várias cores, formas e tamanhos. Retalhos velhos de roupas e alguns TNT recortados para atender a todas as crianças da sala. A ideia é que todas as crianças consigam ter em mãos um "paninho" para brincar.

ESCUITA, FALA, PENSAMENTOS E IMAGINAÇÃO

Analisando-se a educação enquanto formação humana, esse campo de desenvolvimento promove vivências na sala de aula, em que os alunos têm a possibilidade de interagir de diferentes formas, estimulando sua cultura oral e desenvolvendo sua postura.

De acordo com Ramal (2019), esse campo trata-se da comunicação como potencializadora do desenvolvimento infantil. No qual se apresenta a criança como a etapa de início do gosto pela leitura e escrita, e pela habilidade de contar, ouvir e compreender histórias.

Nesse sentido, ainda é importante que ao longo da educação infantil, se desenvolva esse

campo cada vez com maior qualidade, para que se obtenha uma satisfatória transição entre o ensino básico e fundamental.

O Campo compreende as experiências com as práticas cotidianas de uso da escrita, sempre em contextos significativos e plenos de significados, promovendo imitação de atos escritos em situações de faz de conta, bem como situações em que as crianças se arriscam a ler e a escrever de forma espontânea, apoiadas pelo professor, que as engajam em reflexões que organizam suas ideias sobre o sistema de escrita.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Esse campo de experiência trata-se dos diversos meios de conhecimentos, relações e diversos setores de saber que devem ser alcançados pela educação infantil. Por isso deve-se ao educador proporcionar condições para que as crianças possam buscar respostas às suas indagações e curiosidades.

De acordo com Smart (2019), é importante demonstrar às crianças quais são os dias, os momentos e as oportunidades que realizarão as atividades propostas. Também o lúdico deve-se estar envolvido nesse processo, por meio da criação de brincadeiras pelo educador, no qual acaba sendo a forma mais fácil de desenvolver o conteúdo em sala de aula.

Portanto, a criança em sua vivência está situada em espaços e tempos, no qual tem curiosidades sobre o mundo físico. Por isso imagina-se que é de suma importância a exploração da convivência com diferentes grupos, de diversas linguagens e principalmente a união desses fatores auxiliando na formação de sua identidade pessoal.

O Campo destaca as experiências em relação ao tempo, favorecendo a construção das noções de tempo físico (dia e noite, estações do ano, ritmos biológicos) e cronológico (ontem, hoje, amanhã, semana, mês e ano), as noções de ordem temporal. Envolve experiências em relação à medida, favorecendo a ideia de que, por meio de situações-problemas em contextos lúdicos, as crianças possam ampliar aprofundar e construir novos conhecimentos sobre medidas de objetos, de pessoas e de espaços, compreender procedimentos de contagem, aprender a adicionar ou subtrair quantidades aproximando-se das noções de números e conhecendo a sequência numérica verbal e escrita.

É indispensável o conhecimento de como a criança adquire conhecimentos matemáticos. Entendemos ser necessário que a construção e o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil ocorram a partir do conhecimento lógico da criança, favorecido pelas possibilidades a ela oferecidas ao interagir com o meio físico e social.

Aprender os números não é uma tarefa fácil para as crianças, pois a combinação deles é não aceitar regras e a sequência é pouco flexível. Além dessas dificuldades, o número apresenta diferentes funções, isto é, diferentes leituras podem ser feitas a partir dele.

“Devemos encorajar as crianças a pensarem sobre os números e quantidades de objetos,

quando estes forem significativos". (KAMII & DEVRIES, 1991, p.31). Desse modo, devemos encorajar as crianças a pensarem sobre quantidade quando sentirem necessidade e interesse. É nessa fase entre 4 e 6 anos de idade que crianças demonstram interesse em contar objetos e comparar quantidades.

ATIVIDADES NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Dessa forma, desenvolvem-se atividades que de certa forma auxiliam o professor no planejamento de sua prática intencional. Deve-se ser devidamente planejada as atividades propostas, a fim de não se tornar algo mecânico para as crianças. Haja vista, que a criança precisa ter tempo e espaço para expressar-se, e o professor tem de estar aberto para acompanhar suas reações.

De acordo com Camilo (2019), algumas das atividades mais utilizadas são divididas em períodos de idades. A primeira de um ano a um ano e seis meses, no qual as incentivam a escuta e dança por intermédio do som das músicas. Logo em seguida, de um ano e sete meses até os 3 anos e onze meses, desenvolvendo-se a atividade de brincadeiras em grupo no qual as crianças resolvem atividades. É finalmente de quatro anos a cinco anos e onze meses no qual o processo para educação fundamental se aproxima e desenvolvem-se atividades em grupos e jogos de resolução teórica.

Portanto, é preciso lembrar que a aprendizagem das crianças se foca no desenvolvimento das situações cotidianas de forma integrada, em contextos lúdicos, e principalmente próximos às práticas sociais que são significativas no momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação Infantil no âmbito social define-se por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos essenciais das crianças. Nos quais as crianças são sujeitos ativos, que constroem seus saberes de forma interacional com pessoas e culturas.

Contudo nessas relações elas exercem seu protagonismo junto à sociedade, no qual se desenvolve fundamentos importantes que os auxiliam nas interações culturais. Para isso, cada campo de experiência propõe-se objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para os diferentes estágios de desenvolvimento da educação infantil.

Nesse sentido o educador apresenta às crianças os precisados saberes de refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e se interagir na sociedade em que está inserido. Por isso, o educador tem papel importantíssimo no desenvolvimento efetivo pleno na educação infantil.

Portanto, esses fatores direcionados aos campos de experiência são pensados a fim de assegurar os direitos da criança, para isso, essa pedagogia preza pela interação do indivíduo com o mundo, fortalecendo os caminhos para novas maneiras de se enxergar o mundo ao redor.

Sendo devidamente cumprido e respeitados cada direito de aprendizagem da BNCC em relação à educação infantil, a criança alcança o autoconhecimento, senso crítico, ético e respeito pelo próximo. Junto a isso, em um devido ensino didático e dinâmico de todo planejamento do instituto escolar, garante-se o ensino de qualidade de contextualização e aprendizado na educação infantil, qualificando assim o processo de passagem do aluno para o ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

AIX, Sistemas. **O eu, o outro e o nós: como trabalhar esse campo de experiência na educação infantil (2019)**. Disponível em: <https://educacaoinfantil.aix.com.br/o-eu-o-outro-e-o-nos/>. Acesso 01 abr. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação; Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Acesso 04 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (2009)** Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso 01 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso 10 abr. 2023.

Caderno Pedagógico: **Desenvolvimento Infantil**. Udesc , Florianópolis, julho de 2005.

CAMILO, Camila. **“Educação Infantil: 6 planos de atividade para trabalhar os campos de experiência”s” (2019)** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16990/educacao-infantil-6-planos-de-atividade-para-trabalhar-os-campos-de-experiencia>. Acesso 04 abr.2023.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro César. **É possível a criança filosofar?** [2000?]. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih6/dora.htm>>. Acesso 04 abr. 2023.

PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel J. **“As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”**. In: **As Crianças: Contextos e Identidades**. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997.

PINTO, Manuel. **“A Infância como Construção Social”**. In: **As Crianças: Contextos e Identidades**. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997.

RAMAL, André. **“Campos de experiência na prática: como trabalhar escuta, fala, pensamento e imaginação na educação infantil”** (2019) Disponível em: <<http://andreamal.com.br/campos-de-experiencia-na-pratica-como-trabalhar-escuta-fala-pensamento-e-imaginacao-na-educacao-infantil/>>. Acesso 04 abr. 2023.

SANTANA, Lucas. **“Corpo, gestos e movimentos” na educação infantil (2019)** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/17184/campos-de-experiencia-na-pratica-como-trabalhar-corpo-gestos-e-movimentos-na-educacao-infantil>>. Acesso 10 abr. 2023.

SMART, Henry. **“Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações na educação infantil” (2019)** Disponível em: <<https://sistemasmartcare.com.br/espacos-tempos-quantidades-relacoes-e-transformacoes-na-educacao-infantil/>>. Acesso 10 abr. 2023.

TABACH, Julia. **“Como trabalhar traços, sons, cores e formas na Educação Infantil?”** (2019) Disponível em: <<https://canaldoensino.com.br/blog/como-trabalhar-tracos-sons-cores-e-formas-na-educacao-infantil>>. Acesso 10 abr. 2023.

ISOLAMENTO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A SAÚDE MENTAL



THAIS RESENDE BARRETO ZAMBON

Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) 2011; Pós graduação em Educação Infantil (Ipemig) 2021; Neuroaprendizagem e práticas pedagógicas (Faconnect) 2022 e Confecções de Material Didático (Unifahe) 2023.

RESUMO

Este artigo tem como objetivos refletir e descrever os paradigmas educacionais que passam por mudanças constantes, mostrando quais são os pontos positivos e negativos, dentro do padrão educacional, tendo como perspectiva uma melhora na forma de educar. O isolamento social, por conta da pandemia do coronavírus, teve várias consequências, e entender esse momento e as questões das retomadas são desafios que as escolas estão vivenciando. Este artigo busca refletir sobre o momento pandêmico e pós-pandêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Isolamento Social; Consequências; Avanços; Dificuldades; Relacionamentos.

INTRODUÇÃO

A chegada do Coronavírus modificou a rotina da maioria dos brasileiros.

Trabalhadores fazendo quarentena, home office, o afastamento de entes queridos para proteção e, além de tudo isso, o excesso de informações pela internet, tem gerado efeitos psicológicos negativos na população. Ficar dentro de casa influi muito na qualidade de vida das pessoas. Em uma rotina normal, adultos e crianças ficam mais tempo fora de casa do que dentro. Foi necessário um aprendizado realizado por meio de uma mudança de comportamento. Foi preciso aprender a ficar consigo próprio. O ser humano tem necessidade de pertencimento a um grupo.

Contudo, ficar muito tempo em casa e com medo do incerto pode causar certo desespero.

Nosso objetivo com esse artigo é auxiliar por meio da leitura pessoas que passaram por esse problema e ainda carregam um peso e consequências desse sofrimento.

Abordaremos o tema endemias e pandemias por meio da Psicologia de Emergência e Desastres, que é voltada para atenção ao ser humano em situações de crise.

As epidemias e pandemias que aconteceram e foram registradas ao longo da história causaram momentos de grande tensão e foram catalisadores de transformações em alguns casos. São acontecimentos que colocaram sociedades inteiras sob ameaça, por isso, optamos por realizar um levantamento bibliográfico sistemático do comportamento da sociedade brasileira frente a pandemias e analisar o processo de reestruturação. A nossa pesquisa poderá contribuir com a compreensão do processo de normalização após o caos instalado.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

As mudanças que ocorrem na sociedade, nos seus conceitos, seus paradigmas podem ser observados e analisados ao longo do tempo. Quando estamos imersos em nossa cultura de tal forma que não conseguimos deslocar nosso olhar temporal e espacialmente, calcificamos nossas ideias e adquirimos o hábito de naturalizar o que percebemos em nossa volta. Isso ocorre por uma adequação do indivíduo biopsicossocial ao seu ambiente. De outra forma, quando olhamos para o que se passa em nosso entorno com “olhos que analisam” e não que apenas aceitam, descobrimos que o que julgamos ser nem sempre o é, e o que julgamos não ser, talvez, seja. A sociedade se modifica em todos os seus aspectos. Vemos ao longo da história epidemias; como: o SARS, Zika Vírus, Ebola, H1N1 e, muito provavelmente, a sociedade

enfrentará novas epidemias por conta da disseminação de doenças infecciosas. Devido à globalização e à crescente integração das questões além-fronteiras, o mundo está cada vez mais complexo e em rápida transformação. Portanto, há forças que operam na sociedade transformando-a; e estas forças, por sua vez, também agem sobre os indivíduos que se modificam e dão início a novas configurações no meio em que vivem.

Segundo Corsi (2015), esta relação é cíclica; opera em todas as sociedades, e em todos os indivíduos, seja de forma consciente ou não. Ajustando nosso olhar, percebemos um sujeito que atua neste cenário social modificando constantemente.

Segundo Paranhos (2015), desastres e catástrofes são acontecimentos de alta

complexidade capazes de promover o estresse, tanto em decorrência da exposição a um perigo iminente, quanto a exposição da saúde física e emocional das pessoas envolvidas, necessitando de uma equipe multidisciplinar, alinhada em sua tomada de decisões, com ações eficazes, organizadas e bem executadas.

A ideia de um indivíduo que se transforma e igualmente modifica seu entorno desenha a sociedade e todas as suas áreas de atuação, que logo depois é transformado novamente.

Kuhnen (2009) afirma que a percepção é a captação, seleção e organização das informações ambientais, que permite a tomada de decisão para uma ação

inteligente. Ela é aprendida e está repleta de afetos que irão influenciar sobre os entendimentos elaborados em torno do ambiente, e nas intenções que objetivem transformações no meio. Desta maneira, a percepção do ambiente corrobora a influência do indivíduo.

A prevenção dessas condições, a princípio, está em entender os elementos que produzem os fenômenos naturais, e a elevação da capacidade de resiliência da sociedade contra esses fenômenos.

De acordo com Noronha (2009), os indivíduos resilientes eram aqueles que, como uma bola de borracha ou uma verga de aço, seriam capazes de sobreviver a prolongadas situações de estresse sem apresentar qualquer tipo de dano definitivo em sua saúde emocional ou competência cognitiva.

Dessa forma, Noal e colaboradores (2016) refletem que a prevenção dos desastres faz com que a fragilidade da população seja evitada e, por isso, que se conquiste uma vida saudável.

Segundo Diniz Neto (2015), nas comunidades onde existe experiência com diversos eventos com alguma regularidade, as pessoas demonstram uma tendência de respostas mais sistemáticas, e, como resultado, menor vulnerabilidade social.

Baseado no conteúdo do artigo do jornal eletrônico El País, em matéria publicada em março de 2020, ignorar os procedimentos em emergências agrava a crise, porque o medo e o pânico interferem na reflexão.

Zwielewski e colaboradores (2020) inferem que a população em geral carece de amparo psicológico ao se deparar com estados excepcionais de eventos estressores tais como desastres e pandemias. Além do temor de contaminação que é experimentado pela população durante a pandemia, em geral, pela contaminação, as demandas por atenção e cuidados clínicos em termos de saúde mental são manifestadas por suspeitos de contaminação, familiares, profissionais de saúde da linha de frente e pelos pacientes. afirmam que para cada um desses grupos são indicados o uso de protocolos breves de atendimento e focados na demanda ou queixa, visando dispor de procedimentos mais eficazes de contenção ou remissão de sintomas e inabilidades para o enfrentamento de estressores.

Sanguébuche (2016) apresenta o conhecimento sobre a resiliência aplicada a diminuição de emergências diz respeito ao aprendizado quanto aos riscos e à prevenção, e àquele que ocorre no momento do impacto, estimulando esclarecimentos das ideias no que se refere ao que deve ser feito para melhorar as fases de prevenção e retomada à normalidade. Por essa vertente, apesar das emergências simbolizarem um risco para as comunidades, também são uma oportunidade para a comunidade e para os indivíduos melhorarem as relações.

Câmara (2008) menciona que a partir do processo de empoderamento, ou seja, de fortalecimento da comunidade, por meio da participação ativa dos moradores, é possível fazer que eles adquiram uma atitude crítica crescente voltada a analisar os problemas e a identificar possíveis soluções. A questão das emergências engloba impreterivelmente a relação do homem com seu ambiente, e, à vista disso, o tema se torna importante para a Psicologia.

As emergências e os desastres aparecem em condições de calamidades, urgência que criam a instabilidade da homeostase, do equilíbrio coletivo, indiferente ao modo pelo qual acontecem, seja fenômeno natural ou por meio de intervenção humana. De outra forma um evento isolado, que eleva de intensidade e suas proporções comunicadas pela mídia podendo ecoar para além do locus afetado. Por conta de sua imensidão e física, social e comunitária, os atos no qual abarcam a atenção às vítimas de emergências, em especial sanitárias, tem por obrigação abranger os elementos

fundamentais nas quais consistem a existência humana: cuidados físicos, mentais, espirituais, sociais, justiça, igualdade, garantia de acesso a segurança e direitos básicos, amparo e pertencimento.

Mesmo cartilhas que reúnem recomendações em saúde mental na pandemia como as realizadas por pesquisadores colaboradores do Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (Cepedes/Fiocruz), não apresentam informações definitivas sobre orientações e protocolos de atendimento completos em saúde mental, que permitam a avaliação de uma demanda pelo serviço, assim como esmiuçar, por meio de métodos sistemáticos e estruturados de intervenção, as fases de acolhimento, de pesquisa de sintomas antes e depois da intervenção, as estratégias de combate e de resolução de problemas. No caso da Coronavírus – 2019 (COVID-19) – vírus perigoso, pois, pelo fato de ser um novo tipo, o organismo humano ainda não tem imunidade contra tal doença - há contribuições relevantes sobre a identificação de impactos das pandemias na saúde mental da população e sugestões de intervenções psicológicas para melhorar a saúde mental e a resiliência psicológica de pacientes e profissionais da saúde. Em virtude de tal episódio, faz-se indispensável que os profissionais, envolvidos, sigam todas as legislações éticas da profissão para que possam atuar de forma apropriada em todas as fases do desastre, a fim de promover atenção e cuidado nesses cenários.

OS IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL E A VOLTA ÀS AULAS

Na maioria das escolas do Brasil as retomadas das aulas presenciais aconteceram obedecendo aos protocolos sanitários, no entanto, enfrentando muitas dificuldades em atender alunos, famílias e profissionais, todos com temor da doença e dos traumas de terem perdido entes queridos de suas famílias.

A retomada foi se instaurando aos poucos, uma parte remota e outra presencial, até que as famílias sentissem seguras a retornarem totalmente às aulas presenciais.

A impossibilidade de frequentar a escola e praticar atividades de lazer fora do perímetro de casa, somada à perda de familiares e ao distanciamento de entes queridos, comprometeu o bem-estar social e psicológico de crianças e adolescentes. Não é à toa que muitos desenvolveram a síndrome da cabana, definida pela psicóloga Ana Rita. “É um padrão de comportamento no qual o indivíduo, após ter ficado um longo período em confinamento, apresenta respostas de medo e ansiedade ao se expor novamente à vida cotidiana, por receio de entrar em contato com uma situação aversiva, se contaminar e adoecer”.

O modo como a família discute a pandemia dentro de casa afeta diretamente o comportamento dos pequenos no retorno às aulas presenciais. No caso de pais que têm mais receio em sair por estarem mais expostos ao vírus, as dificuldades da criança em sair de casa ocasiona uma maior ansiedade, pois, no entendimento da criança, estar fora do lar acarreta riscos.

Os estudantes tiveram problemas com as aulas online, alguns não conseguiam parar para prestar atenção às aulas, outros não tinham disciplina e se perdiam no horário. Além disso, muitos começaram a apresentar níveis extremos de ansiedade durante o isolamento social. Algumas crianças

começaram a arrancar os cílios, as sobrancelhas e uma parte do cabelo. Segundo a psicóloga Ana Rita, quando crianças ou adultos começam a projetar no corpo o que está sentindo emocionalmente, é um sinal de que a ansiedade está alta.

Ao se verem sobrecarregados e com dificuldades para amenizar os efeitos da pandemia no aprendizado e desenvolvimento dos filhos, muitos pais optaram pelas aulas presenciais quando houve a autorização do governo para a liberação das escolas. Mas, diante das novas regras e medidas de segurança, as crianças sentiram no emocional os impactos das mudanças. Pesquisas apontam que as crianças voltaram para a escola achando que o ambiente escolar ia ser o mesmo que elas deixaram em março de 2020. Só que, como o distanciamento social tinha que ser realizado e alguns ambientes de convivência foram fechados, as crianças ficaram extremamente frustradas, pois estavam voltando para a escola, porém, não mais era o lugar que elas conheciam.

A retomada das aulas presenciais exigiu flexibilidade e maleabilidade por parte dos profissionais de educação. Alguns professores usaram o lúdico para atrair as crianças e, com os adolescentes e jovens, o diálogo foi constante.

Outro desafio presente na vida dos alunos foi marcado pela dificuldade que apresentaram para acompanhar os conteúdos durante o ensino remoto, voltaram às aulas presenciais com muitas dificuldades de acompanhar os novos conteúdos. Isso vai exigir das escolas novas estratégias para incluirmos essas crianças novamente.

Mesmo com os esforços conjuntos para garantir o sucesso da ressocialização dos estudantes no ambiente escolar, os desafios que surgiram no meio do caminho foram inevitáveis.

O cenário de mudanças abriu portas para a implementação de um novo modelo educacional. “A escola virou um espaço de reencontro, um grande centro de afeto, de ressocialização e de resgate pedagógico. Hoje, ela tem a missão de proporcionar a alegria do reencontro, de mostrar que é um lugar de aprender, mas também de reunião, de estarmos juntos novamente”,

A pandemia trouxe um olhar diferente para a escola, e também nos fez perceber que outras dinâmicas, outras formas de educar são possíveis. O isolamento mostrou o papel de apoio que as ferramentas tecnológicas podem oferecer ao aprendizado, como também colocou em evidência a importância das relações sociais.

EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA - AS NOVAS TENDÊNCIAS

Existem alguns desafios da educação pós-pandemia que são problemas que já existiam antes, mas foram intensificados com essa condição, mas os principais são a evasão escolar e o retrocesso da aprendizagem.

O ensino pós-pandemia tem outro desafio que ficou ainda mais evidente: a desigualdade no ensino. Isso porque muitas crianças e adolescentes não possuem acesso a tablets ou computadores para acessarem atividades online.

Dessa maneira, aquelas crianças com mais recursos saíram na frente daquelas que não tinham. Para se ter uma ideia, uma avaliação feita pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) mostrou que os alunos retrocederam tanto em língua portuguesa, como em matemática e o resultado foi pior entre as crianças em fase de alfabetização.

Por outro lado, a pandemia nos trouxe outros ensinamentos positivos. O avanço tecnológico. Sem dúvida diversos processos e ferramentas foram criados e eles trouxeram novas possibilidades.

As tendências pós-pandemia são: Aulas colaborativas; Educação híbrida; Aprendizado na nuvem.

As aulas colaborativas, como o próprio significado de colaboração diz, esse tipo de aula está relacionado com o aluno colaborar mais na aula, e, portanto, ter uma função mais ativa na sala de aula. Essa é uma das tendências para a educação pós-pandemia que está ligada com a Educação 4.0 e 5.0.

Nas aulas colaborativas os alunos trabalham em conjunto, se ajudam, fazendo com que o professor não seja o único responsável pelo ensino. Dessa maneira, ele passa a ter um papel mais de orientador. Com isso, as crianças conseguem desenvolver novas habilidades.

Com o avanço das inovações no ensino pós-pandemia, a educação híbrida é algo que certamente vai continuar. Esse tipo de educação consiste em unir as aulas presenciais e online em um único modelo de ensino. Com isso, o aluno se torna mais autônomo.

De acordo com um estudo realizado pela Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), ensino fundamental, 52,7% das redes municipais adotaram aulas remotas e presenciais para o ensino fundamental.

A educação híbrida é possível por conta da tecnologia que facilita o contato entre os alunos e professores, mesmo estando em ambientes diferentes. Tudo isso trazendo diversos ganhos, como maior busca pelo engajamento do aluno nas aulas.

Plataformas como o Google Workspace for Education oferecem todas as ferramentas necessárias à escola para que os alunos e os professores consigam compartilhar as informações no dia a dia com qualidade.

Uma das formas de adotar esse modelo de educação no pós-pandemia, por exemplo, é utilizando a “sala de aula invertida”. Com essa prática os alunos estudam e aprendem os conteúdos em casa e aproveitam o ambiente físico da escola apenas para fazer exercícios e compartilhar as dúvidas que tiveram.

A tecnologia da nuvem chegou para revolucionar os mais diferentes setores e o da educação não seria diferente. Podemos fazer uma comparação entre o modelo de educação tradicional com livros e cadernos físicos e o modelo de educação na nuvem, no qual todo o material pode ser acessado de qualquer lugar do mundo.

Poder ser acessado a qualquer hora e de qualquer dispositivo que tenha um acesso à internet são os principais benefícios dessa tecnologia. Soluções como o Google Sala de Aula ou Google

Classroom são exemplos dessa tendência.

Nesse ambiente virtual, alunos e professores podem interagir virtualmente em um local destinado e próprio para isso. Com isso, tudo fica bem mais organizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os impactos Sociais, econômicos e de saúde física e mental causados pelo COVID-19 são muitos e ainda se estenderão ao longo do tempo.

Hoje estamos com a situação controlada do vírus, no entanto, estamos tentando entender as consequências desse tempo de isolamento social. Muitas famílias foram marcadas pelo medo, pela insegurança, pelo desemprego, pela dor, pela fome, pela saudade.

Todo esse contexto mediante a pandemia vem causando inúmeros efeitos na humanidade, como transtornos psicológicos.

Muitas são as lacunas de informação e conhecimento; taxas de letalidade, potencial de transmissão, tratamento, existência de outros efeitos ou sequelas no organismo dos que foram infectados, todas essas informações ainda são preliminares.

A empatia no momento de distanciamento social foi essencial, pois embora alguns casos positivos de coronavírus não obtiveram complicação, muitos resultaram em mortes.

Devemos pensar neste ambiente escolar e ver como ele pode ser mais produtivo, mais rico de experiências e realmente potencializar o desenvolvimento humano, que é o foco da escola sempre. A aprendizagem mobiliza e faz o sujeito se desenvolver em todos os níveis possíveis. A gente precisa entender que é uma escola nova que surge agora. Não dá para voltar depois de tanto tempo afastados ao modelo antigo. Precisamos tirar das experiências o que é necessário, ver o que não deu certo, avaliar as lacunas que existem, mas, também, tirar dessas experiências aquilo que nos faz crescer e replanejar ações.

REFERÊNCIAS

Blog: Psicologia Viva by Psy Alive. **O sofrimento psicológico na pandemia**. 29 jun 2020. Disponível em: <<https://blog.psicologiviva.com.br/sofrimento-psicologico-na-pandemia/>> Acesso 01 mar 2023.

CÂMARA, S. G. Compromisso, participação, poder e fortalecimento comunitário: a procura de um lugar no mundo. In: DIMENSTEIN, M. (Org.). **Psicologia social comunitária: aportes teóricos e metodológicos**. Natal: EDUFRN, 2008.

KUHNEN, A. **Meio ambiente e vulnerabilidade: a percepção ambiental de risco e o comportamento humano**. Geografia, Londrina, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewArticle/3287>>. Acesso em: 03 mar 2023.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/ 2004 / Norma Operacional Básica NOB/SUA. Brasília, novembro 2005**. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf> Acesso 13 de mar 2023.

Revista Psicologia & Saberes ISSN 2316-1124, v. 9, n. 19, 2020. **SAÚDE MENTAL E ASSISTÊNCIA SOCIAL: DESAFIOS DURANTE A COVID – 19**. Disponível em <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1263>> Acesso 10 mar 2023.

SANGUEBUCHE S. De F. **A Psicologia e as Perspectivas frente a emergências e desastres**.

Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: suicídio na pandemia COVID-19 <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/41420>> Acesso: 01 mar 2023.

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O MÉTODO FÔNICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



VALÉRIA DE SOUZA OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Anhanguera (2011). Especialização em Educação Infantil e ensino Fundamental pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (2021). Especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (2022). Funcionária pública da Rede Municipal de ensino nos municípios de São Paulo e Itapecerica da Serra desde 2008.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar como método fônico é um dos caminhos que podem ser percorridos para que o aluno possa fazer relações entre fonemas e grafemas. Há diversas maneiras e formas de aplicar métodos fônicos, e nem todas são igualmente eficazes. O ensino restringe-se, quase que exclusivamente, ao método utilizado, que encerra em si o conhecimento científico necessário para possibilitar a aprendizagem. Enquanto esta é resultado da boa aplicação do método, que, assim como o método fônico, se seguido corretamente, garantirá ao aluno acesso ao conhecimento de forma previamente organizado, tal como será depositado em sua mente. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Palavras; Educação; Método.

INTRODUÇÃO

A importância da língua escrita atinge todos os níveis da vida humana, seja nas atividades diárias, seja na organização social. Tanto que estudos são realizados buscando identificar como a escrita atua na organização da sociedade letrada, nesse sentido, destacamos os estudos dedicados aos gêneros discursivos e suas circulações sociais.

Ao falar de alfabetização no Brasil é possível vislumbrar os vários métodos utilizados, tais como: o método tradicional, que incorpora o método sintético e analítico, o método construtivista e, por fim, o método fônico.

O método fônico é um método de alfabetização que prioriza o ensino dos sons das letras e em seguida constrói a mistura destes sons para alcançar a pronúncia completa da palavra. Depois que alguns fonemas já foram aprendidos, aí então se ensina a combiná-los de modo a formar palavras.

Ademais, o método fônico vem sendo apresentado pelos seus defensores como a solução

para eliminar do Brasil o fracasso das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, corrigindo os problemas na alfabetização. Compreendemos que a alfabetização não se restringe à aplicação de um método salvador de ensino, como garantia de aprendizagem, nem como fase inicial de escolarização. Primeiramente, trata-se de um trabalho com a linguagem, e, portanto, toda forma de encaminhar o trabalho pedagógico para alfabetização associa-se à uma concepção de linguagem.

DESENVOLVIMENTO

O método fônico é uma metodologia para o ensino inicial da língua escrita, portanto, um método de alfabetização. Dentre os variados métodos de alfabetização desenvolvidos historicamente encontram-se aqueles classificados como métodos de marcha sintética, caracterizados por iniciar o ensino sistemático da língua escrita partindo do que consideram as unidades menores da língua – letras, sílabas e fonemas.

Existem três modalidades de métodos de marcha sintética: os que partem das letras, denominados métodos de soletração; os que partem das sílabas, denominados métodos silábicos; e os que partem dos fonemas, denominados métodos fônicos.



Fonte: <https://formacao.cancaonova.com/familia/educacao-de-filhos/qual-e-real-importancia-dos-pais-no-processo-de-alfabetizacao/>. Acesso 10 abr. 2023.

Há diferentes propostas de métodos de alfabetização denominados fônicos. São caracterizados pelo ensino sistemático da correspondência entre grafemas e fonemas, para que, assim, os alunos aprendam o princípio alfabético da língua escrita e, sejam levados a dominar a técnica da escrita como codificação e da leitura como decodificação.

O método fônico baseia-se em instruções fônicas e metafonológicas, de modo a prover um ensino explícito e sistemático das correspondências grafofonêmicas, ao mesmo tempo em que propicia o desenvolvimento de habilidades da consciência fonológica (Capovilla & Capovilla, 2004b).



Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-metodo-fonico-e-essencial-mas-sozinho-nao-e-suficiente-para-alfabetizar/>. Acesso 10 abr. 2023.

Assim, a rota fonológica é essencial para a apropriação da leitura e escrita, também a consciência fonológica se torna fundamental por meio do processo de codificação e decodificação.

Consciência fonológica nada mais é que a capacidade de reconhecer os segmentos sonoros da palavra um ensino explícito e sistemático das correspondências grafofonêmicas, ao mesmo tempo em que propicia o desenvolvimento de habilidades da consciência fonológica (Capovilla & Capovilla, 2004b).

Embora desagrade a muitos, não se aprende a ler de cem maneiras diferentes. Cada criança é única, mas, quando se trata de alfabetização, todas têm basicamente o mesmo cérebro que impõe a mesma sequência de aprendizagem. Quanto mais respeitarmos sua lógica, mais rápida e eficaz será a alfabetização. É essencial ensinar explicitamente às crianças a relação entre fonemas (sons) e grafemas (letras) porque é dessa forma que elas ativam os circuitos decisivos para ler, ganhando velocidade e autonomia para lerem palavras novas, de forma muito mais rápida. (DEHAENE, 2012, p.20).

Dehaene (2012, p.1) “o problema é que o cérebro precisa decodificar para ler, só consegue prestar atenção no significado quando a leitura ganha certa velocidade e que conseguimos isso muito mais rápido com o método fônico”.



Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/mec-sinaliza-recuo-com-metodo-fonico-na-alfabetizacao/>. Acesso 10 abr. 2023.

Na França, testes que compararam crianças de mesmo nível socioeconômico no final da escolarização mostraram que os alunos que haviam sido alfabetizados pelo método global não só liam mais lentamente e como tinham mais dificuldade para compreender textos do que os que haviam aprendido pelo método grafo-fonológico.

Com o falecimento de Piaget, certos construtivistas parecem ter achado mais fáceis entronizar um dos lados (isto é, o global), de modo intransigente e dogmático, do que trabalhar para edificar a Pedagogia Experimental com que sonhava Piaget e de que este país tanto necessita. (CAPOVILLA, 2004, p.13).

Assim, o eixo fonológico, sintático e semântico estão associados, já que, para a comunicação necessita-se ter uma imagem acústica e/ou articulatória, ou seja, um significante (fonologia), associado a um significado (semântico) e ambos combinados em estruturas gramaticais (sintaxe).

A linguagem é constituída de um conjunto de signos e de regras de combinação desses signos que constituem a linguagem oral ou escrita da coletividade. O signo linguístico é a associação de um significante – sons da fala, imagem gráfica, desenho- e um significado – ideia, conceito mental, imagem mental. A ação ou a faculdade de utilização da língua denomina-se fala.

A fala é a emissão de determinados sons combinados de modo a transmitir significações a outra pessoa. A fala é a realização individual da língua. Cada indivíduo tem um estilo próprio. Por meio da fala é possível comunicar determinados sons combinados de modo a transmitir significações à outra pessoa.

Ao produzir um discurso, deixa-se nele uma marca pessoal carregada de ideologias, filosofias, e maneiras particulares de encarar o mundo ou determinadas situações.

A língua é constituída de fonemas que formam a menor unidade sonora que pode provocar uma mudança de sentido em uma palavra. Os fonemas (consoantes e vogais) são produzidos por um complexo jogo de órgãos fonadores.

O ar armazenado nos pulmões é expulso no decorrer da expiração: ela serve então de um circuito, onde podem produzir-se fenômenos vibratórios (cordas vocais) e fenômenos de ressonância que dependem dos obstáculos encontrados em seu trajeto. As palavras são então, umas combinações de fonemas.

O método fônico tem como unidade central o fonema e “passou a ser adotado no lugar do alfabético na tentativa de superar a grande dificuldade existente naquele por causa da diferença entre o nome som da letra” (RIZZO 1986, p. 07).

Parte do princípio de que é necessário ensinar as relações entre sons e letras, para que seja possível estabelecer relação entre a palavra escrita e a falada, sendo esse o principal objetivo do método. Seu ensino parte do mais simples para o mais complexo, ensinando primeiramente as vogais, suas formas e som, depois é ensinado as consoantes e a relação delas com as vogais. O alfabeto é ensinado por meio de sons, que unidos a outros sons vão formando as palavras. O método fônico, assim como os anteriores possui sua vantagem, pois quando existe relação equivalente entre fonema e a escrita a aprendizagem acontece de forma rápida e satisfatória. (COSTA E ANTUNES, 2008, p.2).

O método fônico atende às características específicas na área de aquisição da linguagem oral e escrita destes alunos, como: imprecisão na captação de dados, dificuldades em considerar duas ou mais fontes de informação ao mesmo tempo, disfunção de orientação viso-espacial, percepção difusa, disfunção verbal receptiva e expressiva, imaturidade linguística, disfunções entre linguagem e memória verbal, dentre outras.

Analisando-se os processos de construção da leitura e escrita: O ato de ler põe em execução dois processos distintos, porém, inter-relacionados: o processo fisiológico (mecânico) ou percepção e discriminação dos grafemas (representação gráfica dos sons) e dos fonemas (menor unidade com significado) e o processo psicológico ou atribuição de significado. Assim, um breve estudo sobre os métodos, em relação a esses processos básicos que caracterizam o ato de ler, evidencia a necessidade de um método de ensino, focalizando simultaneamente esses dois processos. (ABUD, 1987, p.30).

O Método Fônico atua sobre duas áreas fisiológica e psicológica. O método é caracterizado como sintético, pois se inicia o seu processo da parte para o todo, diferentemente dos analíticos que o início se dá pelo todo se partindo então para as especificidades.

O princípio alfabético consiste no fato de que a escrita alfabética não representa o significado diretamente como se fosse um desenho, mas sim, indiretamente, por meio do mapeamento dos sons da palavra falada que representa aquele significado. Ou seja, o sistema de escrita alfabético é um código composto de sequências de caracteres (isto é, letras), cuja função é mapear as sequências sonoras da fala. As sequências de letras são demarcadas por espaços, constituindo as palavras escritas, que correspondem às palavras faladas no fluxo da fala. Os fonemas são as menores unidades sonoras da fala e são mapeadas, na escrita alfabética, pelos grafemas. Um dado fonema pode ser representado por uma letra individual (isto é, um grafema simples, como uma dada vogal ou uma consoante) ou por um conjunto de letras (isto é, um grafema composto, como CH, LH, NH, QU). (CAPOVILLA, 2007, p.35).

Na abordagem fônica: o aluno parte do som das letras une o som da consoante ao som da vogal, pronunciando a sílaba formada. A alfabetização se dá por meio da associação entre símbolo e som, pois ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever.

Linguisticamente, ler e escrever são aprender a codificar e a decodificar. (SOARES, 2008, p.2) Esse método de ensino permite primeiro descobrir o princípio alfabético e, progressivamente,

dominar o conhecimento ortográfico próprio de sua língua. Segundo um dos maiores defensores do método fônico na atualidade: O método consiste em atividades fônicas e atividades metafonológicas.

As atividades fônicas concentram-se na introdução sistemática de correspondências grafo-fonêmicas para a construção da leitura e da escrita. As atividades metafonológicas concentram-se em exercícios para o desenvolvimento da consciência fonológica, especialmente no nível fonêmico. (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2007, p.xxi).

Para tanto, o método fônico tem conquistado visibilidade no Brasil, principalmente, a partir de 2003, ano da publicação do Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização: os novos caminhos, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

Este Grupo de Trabalho foi organizado após a publicação dos resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), também em 2003, que causou impacto negativo sobre o sistema escolar brasileiro, pois nosso país foi classificado em último lugar no ranking dos trinta e dois países avaliados.

O objetivo desta Comissão seria de analisar a situação da alfabetização no Brasil e apresentar propostas que possibilitassem o avanço nos debates, nas políticas e nas práticas voltadas para ela.

Assim, a publicação desse relatório, por ser um documento oficial, resultou em maior visibilidade ao método fônico; que passou a influenciar diretrizes curriculares municipais, ser destaque em notícias de jornais de grande circulação, render palestras e simpósios aos seus defensores, e, assim, se afirmar como uma proposta reconhecida em âmbito nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita da língua portuguesa apresenta algumas irregularidades, ou seja, ela não é tal qual a fala. Podemos utilizar letras que não têm nenhuma relação com o som da fala, ou ainda, usar uma letra para representar diversos segmentos fonéticos, ou um segmento fonético pode ser representado por diferentes letras, portanto, diferentemente dos métodos globais o fônico prioriza a aquisição do sistema alfabético e ortográfico nas relações com o sistema fonológico. Após esta etapa introduz-se os textos mais elaborados.

A proposta do fônico é de se ensinar apresentando a letra e seus sons e os seus nomes, sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Inicia-se pelas formas e os sons das vogais. Depois são ensinadas as consoantes, sendo, aos poucos, estabelecidas relações mais complexas. Cada letra é ensinada como um fonema que, juntamente com outro, forma sílabas e palavras.

São ensinadas primeiramente as sílabas mais simples e depois as mais complexas. O método é baseado no ensino do código alfabético de forma ativa, prazerosa e lúdica para levar as crianças a aprender a codificar a fala em escrita e a decodificar a escrita no curso da fala e transformar esta fala em pensamento e ainda fortalecer o raciocínio e a inteligência verbal.

Ademais, em relação às concepções de linguagem, podemos afirmar que se associam a outras concepções, constituindo todo um construto ideológico que busca explicar o mundo, a sociedade, o

homem, a criança, os processos de ensino e de aprendizagem, a língua, a alfabetização, a escola.

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização: Método Fônico**. São Paulo: Mennon, 2004.

_____. **Alfabetização Fônica: Construindo a competência leitora**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DEHAENE, S. **Métodos de Alfabetização**. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/3640-neurocientista-apresenta-metodos-de-alfabetizacao-letra-por-letra> Acesso 10 abr. 2023.

JARDINI, R. S. R. **Método das Boquinhinhas: Alfabetização e Reabilitação dos Distúrbios da Leitura e Escrita**. Livro 2 – Caderno de Exercícios. São José dos Campos: Pulso, 2008.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipionne, 1997.

MEUR, A de. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação: Níveis Maternal e Infantil**. São Paulo: Manole, 1989.

MICHELETTI, C. S. C. [et al] **Aprender a Compreender: Atividades de Linguagem e Cognição**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SARAIVA, J. A. S. **Literatura e alfabetização: Do Plano do Choro ao Plano da Ação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização fônica: Construindo competência de leitura e escrita**. 4ª Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Linguagem e escola. Uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.



REVISTA **TERRITÓRIOS**

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora-Chefe

Editora EducarRede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakian, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp 11 99588-8849